

STIFTUNG UNIVERSITÄT HILDESHEIM



Die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium

Eine empirische Annäherung

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Diplom-Psychologin Julia Hapkemeyer

Juni 2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Renate Soellner

Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Greve

Zusammenfassung

Die Klärung beruflicher Ziele während des Studiums gewinnt mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge sowie aufgrund eines flexiblen und oft unbestimmten Verhältnisses von Studium und Beruf in zahlreichen Studiengängen an Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wurde ein integratives theoretisches Modell zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit und der persönlichen Haltung im Studium empirisch überprüft. Es wurden eine Interviewstudie (N = 30) sowie eine Online-Befragung von Studierenden mit zwei Erhebungszeitpunkten durchgeführt (1. Messzeitpunkt: N = 306; 2. Messzeitpunkt N = 130).

Die strukturanalytische Prüfung der Modelle ergab, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen ($\beta = .18$) sowie anwendungsorientierte berufliche Erkundung ($\beta = .26$) entscheidende Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit sind. Bezüglich der Haltung zum Studium leisten berufliche Zielklarheit ($\beta = .39$) und Interesse am Studium ($\beta = .38$) einen großen Erklärungsbeitrag. Ein Latent-Change-Modell bestätigt den Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium über den Zeitraum von einem halben Jahr ($\beta = .48$).

Anhand der beruflichen Zielklarheit und des beruflichen Erkundungsverhaltens lassen sich vier Studierendentypen unterscheiden. Bei den nicht-zielklaren Studierenden, zu denen die Hälfte der Befragten zählt, zeigt sich Unterstützungsbedarf, was die Zielklärung und berufliche Erkundung angeht. Unter diesen Studierenden zeigt sich eine höhere Studienabbruchneigung als bei den zielklaren Studierenden.

Die berufliche Erkundung wird von der deutlichen Mehrheit der Studierenden als wichtig für die Zielklärung, die Berufsvorbereitung und den Berufseinstieg erachtet. Unter den Studierenden wurden mittels latenter Klassenanalyse (LCA) drei Erkundungstypen aufgedeckt: Die meisten Studierenden legen ihren Schwerpunkt auf die anwendungsorientierte Erkundung (62 %), deutlich weniger auf die informationsorientierte Erkundung (11 %); 27 % der befragten Studierenden zählen hingegen zu den wenig Erkundenden.

Sowohl die Interviewstudie als auch die Fragebogenerhebung zeigen, dass die Studierenden Unterstützungsbedarf bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele haben und sich entsprechende Unterstützung von den Hochschulen wünschen. Gefordert werden insbesondere eine Erhöhung des Praxisbezugs im Studium und fachspezifische Informationsveranstaltungen zu beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium. Empfehlungen für die Hochschulpraxis werden abschließend aus den Ergebnissen abgeleitet.

Summary

The clarity of vocational goals gains importance in the newly developed Bachelor and Master programs at German Universities. In this work an integrative theoretical model of clarity of vocational goals and adjustment to university was empirically tested. An interview study ($N = 30$) and an online survey with two points of measurement were conducted (first measurement: $N = 306$; second measurement: $N = 130$).

Structural equation modeling shows that occupational self-efficacy ($\beta = .18$) and application-oriented career exploration ($\beta = .26$) are important predictors of clarity of vocational goals. Adjustment to university is explained by clarity of vocational goals ($\beta = .39$) and domain interest ($\beta = .38$). Latent True Change Modeling shows the influence of clarity of vocational goals on adjustment to university over a time period of five months ($\beta = .48$).

Four types of students were identified based on their clarity of vocational goals and their activities in career exploration. Students lacking in clarity of vocational goals need support to specify a vocation goal and to explore their environment or themselves. These students show a lower commitment to their university studies.

The majority of students rate career exploration as very important to promote clarity of vocational goals and career entry. Latent Class Analysis identified three types of career exploration: Most of the students focus on application-oriented career exploration (62 %), few students focus on mere self-exploration (11 %); 27 % of the students neither explore their environment nor themselves.

The interviews and the survey show that many students need support to specify their vocational goals and that they wish university career services. In general all students expect more practical experience during studies. Furthermore, they wish specific occupational information in their field of studies. Recommendations for university curricula are derived from the results.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Theorien zur beruflichen Entwicklung	7
1.1. Definition: Berufliche Entwicklung	7
1.2. Modelle der Berufswahl und beruflichen Entwicklung im Überblick	8
1.2.1. Persönlichkeitstheoretische Ansätze	8
1.2.2. Entwicklungstheoretische Ansätze	11
1.2.3. Lerntheoretische Ansätze	14
1.3. Zusammenfassende Bewertung der Theorien zur beruflichen Entwicklung.....	20
2. Berufliche Ziele und berufliche Zielklarheit	23
2.1. Das Zielkonzept in psychologischen Zieltheorien	23
2.1.1. Inhaltstheorien	23
2.1.2. Kognitive Zieltheorien	24
2.1.3. Persönlichkeitstheoretische Zieltheorien	25
2.1.4. Entwicklungspsychologische Theorien	27
2.1.5. Zielhierarchien	28
2.2. Definition: Berufliche Ziele	28
2.3. Definition: Berufliche Zielklarheit	30
2.4. Verfolgung von Zielen in beruflichen Kontexten	31
2.4.1. Das teleonomische Modell des Wohlbefindens	32
2.4.2. Das Modell Aktiver Anpassung von Braun	33
2.5. Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium	34
2.5.1. Berufliche Zielklarheit und Studienfachwahl	34
2.5.2. Berufliche Zielklarheit und Studienerfolg	36
2.5.3. Berufliche Zielklarheit und Haltung zum Studium	37
2.6. Typen beruflicher Zielklarheit im Studium	38
2.7. Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Studium	43
2.8. Determinanten beruflicher Zielklarheit.....	44
2.8.1. Selbstwirksamkeitserwartungen.....	44
2.8.2. Interesse am Studium	47
2.8.3. Berufserfahrung vor dem Studium	48
2.8.4. Soziale Beziehungen	49
3. Berufliche Erkundung im Studium und deren Beziehung zu beruflicher Zielklarheit.....	52
3.1. Definition: Berufliche Erkundung	52
3.2. Hochschule als Lernraum	54
3.3. Formen der beruflichen Erkundung	58

3.3.1.	Schriftliche berufsbezogene Informationen	59
3.3.2.	Informationsveranstaltungen.....	60
3.3.3.	Individuelle Beratung	60
3.3.4.	Austausch mit Personen aus der Praxis.....	61
3.3.5.	Kurse zur Berufserkundung	62
3.3.6.	Praxisorientierte Lehrveranstaltungen.....	63
3.3.7.	Praktika.....	63
3.3.8.	Fachnaher Nebenjob	64
3.4.	Die Beziehung zwischen beruflicher Erkundung und beruflicher Zielklarheit	65
4.	Zielsetzungen, Fragestellungen und Grundannahmen	69
5.	Untersuchungsvorgehen.....	74
6.	Interviewstudie.....	76
6.1.	Methodisches Vorgehen	76
6.2.	Fragestellungen	77
6.3.	Der Interviewleitfaden	78
6.4.	Ergebnisse der qualitative Studie.....	78
6.4.1.	Stichprobe	78
6.4.2.	Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit.....	79
6.4.3.	Förderung beruflicher Zielklarheit im Studium	81
6.4.4.	Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium	86
6.5.	Zusammenfassung und Diskussion	87
7.	Querschnittuntersuchung	91
7.1.	Untersuchungsvariablen	91
7.2.	Methodisches Vorgehen	95
7.2.1.	Prüfung und Vergleich von Strukturgleichungsmodellen	95
7.2.2.	Latent-Class-Analyse.....	96
7.2.3.	Umgang mit fehlenden Werten.....	97
7.2.4.	Erfassung persönlicher Ziele.....	97
7.2.5.	Der retrospektive Prätest	98
7.3.	Stichprobe	99
7.4.	Erkundungsverhalten und berufliche Zielklarheit im Studium	102
7.4.1.	Fragestellungen und Hypothesen	102
7.4.2.	Ergebnisse.....	104
7.4.3.	Zusammenfassung und Diskussion	136
7.5.	Erklärung beruflicher Zielklarheit im Studium	141
7.5.1.	Fragestellung und Hypothesen	141
7.5.2.	Ergebnisse.....	143

7.5.3.	Zusammenfassung und Diskussion	147
7.6.	Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn	152
7.6.1.	Fragestellung und Hypothesen	152
7.6.2.	Ergebnisse.....	153
7.6.1.	Zusammenfassung und Diskussion	156
7.7.	Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium	158
7.7.1.	Fragestellung und Hypothesen	158
7.7.2.	Ergebnisse.....	160
7.7.3.	Zusammenfassung und Diskussion	163
7.8.	Persönliche Ziele bezüglich der Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium.....	165
7.8.1.	Fragestellung und Hypothesen	165
7.8.2.	Ergebnisse.....	166
7.8.3.	Zusammenfassung und Diskussion	171
8.	Die Längsschnittuntersuchung	173
8.1.	Untersuchungsvariablen	173
8.2.	Methodisches Vorgehen	175
8.2.1.	Evaluation intraindividuelle Veränderung	175
8.2.2.	Latent-Change-Modell	176
8.3.	Stichprobe	180
8.4.	Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Laufe eines Semesters	183
8.4.1.	Fragestellungen und Hypothesen	183
8.4.2.	Ergebnisse.....	185
8.4.3.	Zusammenfassung und Diskussion	199
8.5.	Latent-Change-Modell zum Einfluss der Entwicklung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium	203
8.5.1.	Fragestellung und Hypothesen	203
8.5.2.	Ergebnisse.....	204
8.5.3.	Diskussion und Fazit.....	207
8.6.	Verfolgung beruflicher Ziele im Studium.....	210
8.6.1.	Fragestellung und Hypothesen	210
8.6.2.	Ergebnisse.....	211
8.6.3.	Zusammenfassung und Diskussion	218
9.	Abschließende Diskussion und Fazit	220
10.	Literaturverzeichnis.....	232

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Theorieübergreifender Überblick über Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung	22
Tabelle 2: Szenarien nach Josselson (1996)	42
Tabelle 3: Merkmale des Studiums in der Interviewstichprobe.....	79
Tabelle 4: Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit vor Studienbeginn.....	80
Tabelle 5: Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit im Studium.....	81
Tabelle 6: Subjektives Erleben beruflicher Zielklarheit im Studium.....	86
Tabelle 7: Szenarien nach Josselson (1996)	92
Tabelle 8: Stichprobe der Querschnittuntersuchung	100
Tabelle 9: Alter und Fachsemester in der Querschnittuntersuchung	101
Tabelle 10: Beitrag der Hochschule zur Berufsvorbereitung und Zielklärung .	105
Tabelle 11: Praxisbezug in Lehrveranstaltungen.....	106
Tabelle 12: Berufliche Erkundung im Studium	108
Tabelle 13: Berufliche Erkundung unter Bachelorstudierenden.....	109
Tabelle 14: Geplante Formen beruflicher Erkundung	111
Tabelle 15: Nutzen von Maßnahmen/Angeboten zur Berufsvorbereitung und Zielklärung	113
Tabelle 16: Einstellung gegenüber Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium	114
Tabelle 17: Informationstheoretische Maße für verschiedene Klassenlösungen	116
Tabelle 18: Erkundungsmuster der drei Erkundungstypen.....	120
Tabelle 19: Studienabschlüsse der Erkundungstypen.....	121
Tabelle 20: Persönlichkeitsmerkmale der drei Erkundungstypen	122
Tabelle 21: Einstellungsmerkmale der Erkundungstypen.....	123
Tabelle 22: Selbsteinschätzung der Studierenden nach den Szenarien von Josselson (1996)	124
Tabelle 23: Berufliche Zielklarheit der Studierenden nach der Klassifikation von Josselson.....	125
Tabelle 24: Studienabschlüsse der Typen beruflicher Zielklarheit.....	126
Tabelle 25: Studienfortschritt nach Klassifikation von Josselson.....	127
Tabelle 26: Selbstwirksamkeitserwartungen, Interesse am Studium und Wissen um Zielklärung nach den Typen beruflicher Zielklarheit	129
Tabelle 27: Ausprägung der beruflichen Zielklarheit unter den drei Erkundungstypen.....	129

Tabelle 28: Ausprägung der beruflichen Zielklarheit nach den Szenarien von Josselson unter den drei Erkundungstypen	131
Tabelle 29: Erkundungsverhalten nach Klassifikation von Josselson	133
Tabelle 30: Wechsel-, Abbruchüberlegungen und Haltung zum Studium	134
Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen der Prädiktoren und Kriteriumsvariable	144
Tabelle 32: Korrelationen der Prädiktoren und der beruflichen Zielklarheit.....	145
Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichung der beruflichen Zielklarheit und anwendungsorientierten Erkundung.....	154
Tabelle 34: Korrelationen der beruflichen Zielklarheit und anwendungsorientierten Erkundung.....	155
Tabelle 35: Hierarchische Regression mit beruflicher Zielklarheit als abhängige Variable	156
Tabelle 36: Korrelationen der Prädiktoren der Haltung zum Studium	160
Tabelle 37: Offen genannte Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele	168
Tabelle 38: Berufliche Zielklarheit und Studienfortschritt in Abhängigkeit vom selbstgesetzten Ziel	170
Tabelle 39: Persönliches Ziel in Abhängigkeit vom Studienabschluss.....	170
Tabelle 40: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz.....	180
Tabelle 41: Soziodemographische Angaben und Merkmale des Studiums in der Längsschnittuntersuchung	181
Tabelle 42: Anwendungs- und informationsorientierte Erkundung nach Studienabschluss.....	186
Tabelle 43: Berufliche Erkundung während des Semesters nach Studienabschluss.....	186
Tabelle 44: Anwendungs- und informationsorientierte Erkundung nach Studierendentyp.....	187
Tabelle 45: Berufliche Erkundung während des Semesters nach Studierendentyp.....	188
Tabelle 46: Gründe für die Veränderung beruflicher Zielklarheit	189
Tabelle 47: Gewünschte Unterstützung durch Hochschule	191
Tabelle 48: Gründe für die Veränderung aus Sicht der Studierenden mit einer signifikanten intraindividuellen Veränderung	194
Tabelle 49: Korrelationen der Prädiktoren der beruflichen Zielklarheit zum 2. Messzeitpunkt.....	196
Tabelle 50: Hierarchische Regression mit beruflicher Zielklarheit als abhängige Variable (Längsschnitt)	198

Tabelle 51: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – berufliche Zielklarheit	204
Tabelle 52: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – Haltung zum Studium	204
Tabelle 53: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – Latent-Change-Modell	205
Tabelle 54: Geschätzte Intercepts, Faktorladungen und Varianzkomponenten im Latent-Change-Modell.....	206
Tabelle 55: Mittelwerte und Standardabweichungen der Entschlossenheit und Realisierbarkeit	212
Tabelle 56: Fortschritt bei der Zielerreichung	213
Tabelle 57: Korrelation der Prädiktoren der Zielerreichung	213
Tabelle 58: Hierarchische Regression mit Zielerreichung als abhängige Variable	214
Tabelle 59: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele.....	216

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Social Cognitive Theory of Career Development.....	19
Abbildung 2: Theoretisches Modell zur beruflichen Zielklarheit und Haltung zum Studium	73
Abbildung 3: Untersuchungsvorgehen	74
Abbildung 4: Förderung beruflicher Zielklarheit an den Hochschulen.....	82
Abbildung 5: Drei-Klassenlösung zur beruflichen Erkundung	118
Abbildung 6: Konzeptuelles Modell zu Determinanten beruflicher Zielklarheit	141
Abbildung 7: Strukturgleichungsmodell zu Determinanten beruflicher Zielklarheit	146
Abbildung 8: Theoretisches Modell zur Haltung zum Studium.....	158
Abbildung 9: Empirisches Modell zur beruflichen Zielklarheit und Haltung zum Studium	161
Abbildung 10: Latent-Change-Modell für drei beobachtete Variablen.....	178
Abbildung 11: Latent-Change-Modell.....	179
Abbildung 12: Modell zur Veränderung der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium.....	203
Abbildung 13: Latent-Change-Modell mit standardisierten Pfadkoeffizienten .	207

Anhang

Anhang A: Interviewleitfaden zu beruflicher Zielklarheit und beruflicher Erkundung im Studium.....	II
Anhang B: Ladungen der Indikatoren auf die latenten Variablen im Modell zur Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Haltung zum Studium	V
Anhang C: Offen genannte Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele der Kategorie „Sonstiges“	VI
Anhang D: Beispielzitate zu genannten Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele	VII
Anhang E: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung leistungsorientierter Ziele aus Studierendensicht	IX
Anhang F: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele aus Studierendensicht.....	XI

Einleitung

Beruf und Erwerbstätigkeit sind von zentraler Bedeutung in der Lebensplanung und -gestaltung, denn Menschen widmen einen großen Teil ihres Lebens beruflichen Aktivitäten. Die berufliche Tätigkeit dient nicht allein dazu, den Lebensunterhalt zu verdienen. Sie strukturiert einen großen Teil des Alltagslebens und stellt eine zentrale Quelle der persönlichen Identität und des Selbstwertgefühls dar (Bandura, 1994; Blicke, 2007).

Im frühen Erwachsenenalter kommt unter den persönlichen Zielen neben einem glücklichen Privatleben den beruflichen Zielen ein zentraler Stellenwert zu (Lüdtke, 2006; Nurmi, 1992; Wiese, 2000). Berufliche Ziele beziehen sich auf das Berufsleben und die berufliche Entwicklung (Maier & Brunstein, 2001). Sie sind insbesondere zu Beginn einer Berufslaufbahn von hoher Wichtigkeit, da sie Einfluss auf die berufliche Entwicklung einer Person nehmen. Die beruflichen Entscheidungen, die beim Übergang ins Berufsleben getroffen werden, beeinflussen den weiteren Verlauf des Lebens. Sie beeinflussen, welche persönlichen Potentiale weiterentwickelt und gefördert werden, bestimmen die Art und das Ausmaß beruflicher Möglichkeiten, die im weiteren Lebensverlauf realisierbar sind und beeinflussen den Lebensstil. Jugendliche bzw. junge Erwachsene müssen sich nach ihrem Schulabschluss für eine Ausbildung oder ein Studium entscheiden. Es geht darum, eine berufliche Richtung zu wählen, die den eigenen Fähigkeiten, Interessen und persönlichen Wertvollstellungen entspricht.

Wenn eine berufliche Entscheidung ansteht, müssen zahlreiche Aspekte abgewogen werden: eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten, persönliche Interessen und deren Stabilität, Aussichten in bestimmten Berufsfeldern, Realisierbarkeit beruflicher Optionen. Zudem müssen Unsicherheiten, Zweifel und Ängste überwunden werden und eine berufliche Identität herausgebildet werden. Im Idealfall erkunden Personen, die sich für eine berufliche Richtung entscheiden müssen (z.B. Auswahl eines Studienfachs), eine große Spanne an Möglichkeiten, betrachten Vorteile und Nachteile der verschiedenen Möglichkeiten und wählen dann den Weg, der maximalen Nutzen verspricht. Dieser Ansatz setzt voraus, dass ein umfassendes Wissen über Alternativen und deren Konsequenzen besteht und zudem eine stabile Rangfolge persönlicher Präferenzen und Werte vorliegt. Jedoch ist weithin anerkannt, dass der Mensch sich nicht wie ein rationaler Nutzenmaximierer verhält (Bandura, 1994). Alternativen sind häufig schlecht bestimmbar und Menschen berücksichtigen meist nicht alle machbaren Alternativen. Üblicherweise wählen

Menschen aus einem begrenzten Bereich eine Handlungsmöglichkeit aus, die zufriedenstellend erscheint, anstatt dass sie sorgfältig die optimale Möglichkeit auswählen (Bandura, 1994). Vor allem vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitsgesellschaft wird die Aufgabe, sich für eine bestimmte Richtung zu entscheiden, immer diffiziler und komplexer. Aktuell werden in Deutschland rund 6.000 verschiedene Studiengänge angeboten. Zu der Mehrheit dieser Studiengänge bestehen keine eindeutigen Berufsbilder. Haben sich Studierende für ein Studienfach und somit eine berufliche Richtung entschieden, stellt sich im Studium die Herausforderung, einen inhaltlichen Schwerpunkt zu setzen und einen spezifischen beruflichen Weg auszuwählen. Idealerweise entwickeln sich im Laufe des Studiums spezifische berufliche Ziele, die sich festigen, so dass Studierende mit Eintritt ins Berufsleben über eine hohe berufliche Zielklarheit verfügen sollten. Umfragen unter Studierenden ergeben jedoch wiederholt, dass viele Studierende während des Studiums noch über keine klaren beruflichen Ziele verfügen (Heublein, Schmelzer & Sommer, 2008; Minks & Briedis, 2005; Bargel, Ramm & Multrus, 2008b). Es zeigte sich aber in verschiedenen Studien, dass das Vorhandensein spezifischer Ziele im Studium von Vorteil ist (z.B. Braun, 1998; Heise, Westermann, Spies & Rickert, 1999; Wiese & Schmitz, 2002).

In Zeiten sich stetig verändernder Berufsbilder, die nicht per se existieren sondern sich aus den Anforderungen und Gegebenheiten des Arbeitsmarktes entwickeln, kommt der beruflichen Erkundung und Berufsvorbereitung im Studium eine zunehmend wichtigere Bedeutung zu. Der Arbeitsmarkt von heute verlangt immer stärker nach überfachlichen Kompetenzen, die über das im Studium gewonnene Fachwissen hinausgehen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden und werden derzeit in vielen europäischen Ländern die Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudienabschlüsse umgestellt. Eine wesentliche Neuerung gegenüber den bisherigen Studiengängen besteht darin, dass das Bachelorstudium bereits eine *berufsbefähigende* Ausbildung darstellen soll. Ein Ausbildungsziel des Bachelorstudiums ist es somit, die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) von Studierenden nach diesem ersten Studienabschnitt, mit einer reduzierten Mindestdauer von 3 Jahren, sicher zu stellen. Die gezielte Entwicklung *beruflicher* Kompetenzen und Berufsvorbereitung gewinnt damit insbesondere im Bachelorstudium erheblich an Bedeutung. Zukünftige Arbeitgeber erwarten als Abnehmer der Hochschulabsolventen von dem zweistufigen Bachelor-/ Master-Studiensystem mehr Praxisnähe durch angepasste Studieninhalte und praktische Berufserfahrung (Konegen-Grenier, 2004). Von Seiten der

Hochschulausbildung wird diesen Erwartungen u.a. durch den von der Kultusministerkonferenz im April 2005 verabschiedeten Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse Rechnung getragen, in dem neben den fachlichen Kompetenzen, die durch das Studium vermittelt werden sollen, explizit auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen festgelegt wurden (Kultusministerkonferenz, 2005). Studierende stehen daher während ihres (Bachelor-)Studiums vor zahlreichen Herausforderungen: Neben dem Studienalltag haben sie die Aufgabe, sich auf den Einstieg ins Berufsleben vorzubereiten, indem sie möglichst frühzeitig ihre beruflichen Ziele klären und verstärkt berufspraktische Fertigkeiten erwerben. Hier stellt sich die Frage, in welcher Form die Hochschule die Studierenden bei der Vorbereitung auf den Eintritt ins Berufsleben unterstützen kann und soll.

Die Klärung beruflicher Ziele während des Studiums gewinnt mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge und Verkürzung der Mindeststudiendauer noch mehr an Bedeutung. Denn die Berufsbilder und beruflichen Möglichkeiten in vielen der neu entstandenen Bachelorstudiengängen, insbesondere im sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich, sind noch unklar. In zahlreichen Studiengängen besteht daher ein flexibles und oft unbestimmtes Verhältnis von Studium und Beruf. Dies wirkt sich insbesondere bei den Bachelor-Studierenden auf den Übergang ins Berufsleben aus. Jedoch gibt es im deutschsprachigen Raum wenig Forschung zur Bedeutung beruflicher Ziele im Studium und beim Übergang ins Berufsleben.

Zentrale Ziele dieser Arbeit sind:

- Erstellung eines konzeptuellen Rahmens für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Studium aufgrund beruflicher Erkundung
- Empirische Überprüfung eines theoretischen Modells zur Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium
- Entwicklung einer Typologie von Studierenden anhand der beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung
- Erfassung der Studierendenperspektive zur Rolle der Hochschule in Bezug auf die Berufsvorbereitung und Zielklärung.

Die Arbeit ist in einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil gegliedert. Der theoretische Hintergrund unterteilt sich in drei Kapitel. In Kapitel 1 „Theorien zur beruflichen Entwicklung“ wird zunächst ein detaillierter Überblick

über die Entwicklung von Theorien zur beruflichen Entwicklung im letzten Jahrhundert gegeben und aktuelle Ansätze zur Erklärung der beruflichen Entwicklung dargestellt.

Im zweiten Kapitel „*Berufliche Ziele und berufliche Zielklarheit im Studium*“ wird das Zielkonzept allgemein vorgestellt (Abschnitt 2.1), eine Definition beruflicher Ziele (Abschnitt 2.2) gegeben sowie die berufliche Zielklarheit in der psychologischen Theorienbildung verortet (Abschnitt 2.3). Zwei Ansätze zur Erklärung von Zielen in beruflichen Kontexten, die auch auf das Studium übertragbar sind, werden in Abschnitt 2.4 dargestellt: Das teleonomische Modell des Wohlbefindens und das Modell Aktiver Anpassung. Zudem wird die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium diskutiert (Abschnitt 2.5) und Typologien beruflicher Zielklarheit unter Studierenden vorgestellt (Abschnitt 2.6). Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Studium werden in Abschnitt 2.7 erörtert. Es erfolgt dann eine Darstellung verschiedener theoretischer Ansätze zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit im Studium und Ergebnisse empirischer Studien zu Determinanten beruflicher Zielklarheit (Abschnitt 2.8). Hierbei wird insbesondere auf die Forschungsarbeiten im nordamerikanischen Raum Bezug genommen, da es in Deutschland bisher wenig Forschungsarbeiten zu dem Thema berufliche Zielklarheit im Ausbildungskontext gibt.

Kapitel 3 befasst sich mit der *beruflichen Erkundung im Studium* allgemein und deren Einfluss auf die berufliche Zielklarheit im Speziellen. Zunächst wird die Bedeutung der beruflichen Erkundung für die Berufsvorbereitung im Studium allgemein diskutiert (Abschnitt 3.1). Die Rolle der Hochschule und Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Hochschule werden in Abschnitt 3.2 dargestellt. Im Anschluss daran werden mögliche Formen der beruflichen Erkundung ausführlich beschrieben und empirische Befunde zu deren Einfluss auf die berufliche Zielklarheit aufgeführt (Abschnitt 3.3). Darauf aufbauend wird die Beziehung der beruflichen Erkundung und beruflichen Zielklarheit diskutiert (Abschnitt 3.4). Es gibt hierbei zwei Erklärungsansätze, welche entgegengesetzte Wirkrichtungen annehmen. Zum einen kann berufliche Zielklarheit als förderlich für die Initiierung beruflicher Erkundung gesehen werden. Zum anderen kann die berufliche Erkundung vor und während des Studiums als Voraussetzung für die Klärung beruflicher Ziele gesehen werden.

Der theoretische Teil der Arbeit schließt mit Kapitel 4, in dem die zentralen Fragestellungen und das theoretische Modell zur Erklärung beruflicher Zielklarheit der vorliegenden Arbeit vorgestellt werden. Zentrale Annahme des

Modells ist, dass berufliche Erkundung, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Interesse am Studium, sowie erlebte Unterstützung zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit beitragen. Basierend auf theoretischen Überlegungen sowie ersten empirischen Befunden wird angenommen, dass es für eine positive Haltung zum Studium förderlich ist, bereits berufliche Ziele zu haben. Es wird auch die Auswirkung der Veränderung der beruflichen Zielklarheit auf die Haltung zum Studium untersucht unter der Annahme, dass sich eine Zunahme der beruflichen Zielklarheit positiv auf die Haltung zum Studium auswirkt.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus drei Studien. Die *Studie 1* ist eine Interviewstudie, die explorativ die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium, insbesondere deren Einfluss auf die Haltung zum Studium, untersucht. Zudem werden Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit aus Studierendenperspektive erfasst, um die auf theoretischen Überlegungen basierte Modellentwicklung gegebenenfalls zu ergänzen. Es wird auch die Rolle der Hochschule bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium aus Sicht der Studierenden beleuchtet.

Studie 2 ist eine Querschnittuntersuchung und dient der Darstellung *beruflicher Erkundung im Studium*, wobei der Fokus auf der Berufsvorbereitung und Klärung beruflicher Ziele im Studium liegt. Hierbei wird ein Online-Fragebogen eingesetzt. Es soll insbesondere die Beziehung zwischen beruflicher Erkundung und beruflicher Zielklarheit näher beleuchtet werden. In Studie 2 werden die Annahmen des theoretischen Modells zur *Erklärung beruflicher Zielklarheit* empirisch überprüft.

Studie 3 baut auf der Querschnittuntersuchung auf. In Studie 3 werden die Befragten der Querschnittuntersuchung nach einem Semester erneut mittels Online-Fragebogen befragt (Längsschnittuntersuchung). Sowohl im Rahmen der Querschnittuntersuchung als auch in der Längsschnittuntersuchung wird die *Entwicklung der beruflichen Zielklarheit* während des Studiums untersucht, wobei der Fokus auf dem Einfluss beruflicher Erkundung auf die Veränderung der beruflichen Zielklarheit liegt. Die Entwicklung beruflicher Zielklarheit wird in der Querschnittuntersuchung retrospektiv seit Studienbeginn erfasst sowie in der Längsschnittuntersuchung im Verlauf eines Semesters.

Die *Bedeutung der beruflichen Zielklarheit für die Haltung zum Studium* wird ebenfalls in der Quer- und in der Längsschnittuntersuchung untersucht.

In der Längsschnittstudie wird außerdem der Prozess der *Verfolgung konkreter kurzfristiger beruflicher Ziele* über ein Semester untersucht und der Frage

nachgegangen, welche Faktoren entscheidend für eine erfolgreiche Zielverfolgung sind. Hierzu wird das Teleonomische Modell des Wohlbefindens, nach dem die Zielbindung sowie subjektiv erlebte Realisierbarkeit eines Ziels für die Zielverfolgung entscheidend sind, mit dem Modell Aktiver Anpassung kombiniert, laut dem berufliche Zielklarheit ein entscheidender Einflussfaktor der Leistung im Studium ist.

Die Arbeit schließt mit einer allgemeinen Diskussion des Modells zur beruflichen Zielklarheit im Studium und der empirischen Befunde in Kapitel 9.

1. Theorien zur beruflichen Entwicklung

Kapitel 1 widmet sich der Darstellung verschiedener Theorien zur beruflichen Entwicklung. Im ersten Abschnitt erfolgt eine Begriffsklärung der beruflichen Entwicklung. Es werden dann persönlichkeitspsychologische, entwicklungspsychologische, lerntheoretische und sozial-kognitive Theorien vorgestellt. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird ein zusammenfassender Vergleich der vorgestellten Theorien dargestellt.

1.1. Definition: Berufliche Entwicklung

Berufliche Entwicklung wird von einem interaktionistischen Paradigma ausgehend als „die wechselseitige Beeinflussung von externen beruflichen Bedingungs- bzw. Anforderungs-Konstellationen und von internen Faktoren der Persönlichkeit bzw. Identität (z.B. von Motiven, Strebungen, Zielen, Kompetenzen)“ (Hohner & Hoff, 2008, S. 827) definiert.

In älteren Modellen zur beruflichen Laufbahnentwicklung wurde zwar auch von einem interaktionistischen Paradigma ausgegangen, diese konzentrierten sich aber besonders auf die internen Merkmale von Personen und die Berufswahl.

In neueren Ansätzen werden die konkreten Umweltbedingungen des individuellen beruflichen Handelns stärker berücksichtigt. Denn berufliche Entwicklung „lässt sich weder allein als Prägung von Personen durch ihre Arbeitsumwelt und ihre Berufe noch als ebenso einseitige, aber umgekehrte Prägung der Arbeit und der beruflichen Umwelten durch individuelle Besonderheiten, Eigenschaften oder Fähigkeiten von Personen begreifen“ (Hohner & Hoff, 2008, S. 827). Im alltäglichen Arbeitshandeln und im berufsbiografisch relevanten Handeln findet eine fortlaufende Interaktion statt und die Verläufe der Berufslaufbahnen sind das Ergebnis der jeweils vorangegangenen Interaktions- und Entwicklungsprozesse (ebenda). Die berufliche Entwicklung ist aus Sicht der meisten Theorien ein fortlaufender Prozess, der im Kindesalter beginnt und sich im Erwachsenenalter fortsetzt bis zum Rückzug aus dem Berufsleben (z.B. Super, Savickas & Super, 1996). Diese Arbeit fokussiert auf die berufliche Entwicklung bei Studierenden.

1.2. Modelle der Berufswahl und beruflichen Entwicklung im Überblick

Die ersten Arbeiten zur Laufbahnforschung konzentrierten sich auf die Berufswahl und die Passung von Personen und Berufen. Hintergrund war die Vorstellung, dass der Mensch im Erwachsenenalter über weitgehend stabile Interessen, Fähigkeiten und Eigenschaften verfügt und in einem bestimmten Berufsfeld eine relativ vorhersehbare Laufbahn einschlägt. Doch aufgrund des Wandels der Arbeitsgesellschaft und Erwerbsbiographien wird die einmalige *Berufswahl* mehr und mehr von einem längerfristigen Prozess der *Berufsfindung* abgelöst, der sich nicht nur auf den Übergang von der Schule in die weiterführende Ausbildung (Studium, Berufsausbildung) bezieht, sondern auch auf den darauf folgenden Übergang von der Ausbildung in den Beruf, die Berufseingangsphase (vgl. Hohner & Hoff, 2008). Seit den 1980er Jahren gibt es Bemühungen im Rahmen der psychologischen Forschung Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen theoretischen Richtungen zu finden und diese zu integrieren (Osipow, 1990). Neuere Modelle berücksichtigen daher neben sozial-kognitiven und selbstregulativen Konzepten auch Kontextfaktoren der Umwelt und Sozialisationsprozesse. Grundsätzlich wird in der jüngeren psychologischen Laufbahnforschung davon ausgegangen, dass sich die Berufsentwicklung nicht passiv vollzieht, sondern aktiv vom Individuum gesteuert wird (vgl. Wiese, 2004). Im Folgenden wird ein Überblick über zentrale Modelle der beruflichen Entwicklung des letzten Jahrhunderts gegeben.

1.2.1. Persönlichkeitstheoretische Ansätze

Theorien zur beruflichen Entwicklung, die auf dem persönlichkeits-theoretischen Ansatz beruhen, gehen davon aus, dass beruflicher Erfolg und Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit besonders davon abhängt, ob die berufliche Tätigkeit den persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen und Erwartungen entspricht (Holland, 1996). Diese Annahme findet durch verschiedene empirische Untersuchungen Bestätigung: Personen, bei denen die beruflichen Erfahrungen und Tätigkeiten mit den eigenen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Werten übereinstimmen, sind zufriedener mit ihrer Berufswahl und ihrer aktuellen Tätigkeit (z.B. Bretz & Judge, 1994), zeigen bessere Leistungen (z.B. Tziner, Meir & Segal, 2002), erleben weniger Stress und Burnout am Arbeitsplatz (z.B. Meir, Melamed & Dinur, 1995) und wechseln seltener ihre Arbeitsstelle (z.B. Bretz & Judge, 1994). Vor diesem Hintergrund

scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, während dem Studium ein berufliches Ziel zu finden, das den eigenen Neigungen, Fähigkeiten sowie Interessen entspricht.

In den folgenden beiden Abschnitten werden beispielhaft zwei persönlichkeits-theoretische Ansätze vorgestellt, die älteste Berufswahltheorie von Parson (1909) und der einflussreichste persönlichkeits-theoretische Ansatz von Holland (1996).

Parsons Drei-Stufen-Modell

Als die erste Berufswahltheorie kann die von Parsons (1909) Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Trait- und Faktor-Theorie gesehen werden, welche die Berufswahl als einen Zuordnungsprozess der Berufswähler zu einem geeigneten Beruf zu erklären versucht. Die Trait- und Faktortheorien fußen auf der Annahme, dass Menschen über stabile Persönlichkeitseigenschaften verfügen, anhand derer eine Klassifizierung möglich ist (Brown & Brooks, 1996). Gemäß Parsons Drei-Stufen-Modell sollte die Berufswahl auf einer Persönlichkeitsanalyse, einer Arbeitsplatzanalyse und einer optimalen Zuordnung durch professionelle Beratung beruhen:

„In the wise choice of a vocation there are three broad factors: (1) a clear understanding of yourself, your aptitudes, abilities, interests, ambitions, resources, limitations, and their causes; (2) a knowledge of the requirements, conditions of success, advantages and disadvantages, compensation, opportunities, and prospects in different lines of work; (3) true reasoning on the relation of these two group of facts (Parsons, 1909, S. 5; zitiert nach Vannotti, 2005, S. 4).

Nach diesem Ansatz kennt der Berufswähler idealerweise nicht nur die Anforderungen, Vor- und Nachteile sowie Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten eines bestimmten Berufes, sondern weiß auch über seine eigenen Stärken und Schwächen sowie Interessen Bescheid, was zu einer optimalen Zuordnung von Berufswähler und Beruf führt. Parsons Ansatz schuf die Basis für viele Berufswahltheorien, insbesondere für die Trait- und Faktortheorien (vgl. Vannotti, 2005).

Parsons Modell setzt voraus, dass Studierende umfassend über alle beruflichen Möglichkeiten und deren Anforderungen informiert sind. In der heutigen Berufslandschaft mit ihrer Vielzahl von Studiengängen und Berufsbildern ist dies schwer möglich. Nach dem damaligen Verständnis war die Berufswahl zudem ein einmaliges Ereignis, wovon heute aufgrund des Wandels der Arbeitsgesellschaft nicht mehr ausgegangen werden kann. Eine aktuelle Botschaft kann aber aus diesem 100 Jahre alten Modell abgeleitet werden: Die

Notwendigkeit beruflicher Erkundung, um Wissen über bestimmte Berufsfelder zu erlangen (zu Formen der beruflichen Erkundung siehe Abschnitt 3.1).

Das hexagonale Berufswahlmodell von Holland

Seit Ende der 1950er Jahre entwickelte Holland sein Modell der Berufswahl, basierend auf den Annahmen der Trait- und Faktortheorie (vgl. Holland, 1959; Holland, Gottfredson & Baker, 1990; Holland, 1996; Holland, 1997). Er geht davon aus, dass es unter den Menschen der anglo-amerikanischen Kultur sechs unterschiedliche Persönlichkeitstypen gibt, die sich bezüglich ihrer Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Bedürfnisse, berufsbezogener Präferenzen und Werthaltungen unterscheiden. Die Interessen stellen hierbei das entscheidende Charakteristikum der Persönlichkeitstypen dar: „(...) people tend to act on their dominant interests and seek occupations in which their interests can be expressed“ (Holland, 1996, S. 400). Holland entwickelte sechs Persönlichkeitstypen für die eine entsprechende ideale Umwelt existiert, in welcher sich der Mensch am besten beruflich verwirklichen kann. Alle Personen suchen aktiv die Umwelten, die ihren Bestrebungen entsprechen bzw. vermeiden andere Umwelten. Die dem Persönlichkeitstyp entsprechende Umwelt bietet die Gelegenheiten, Aufgaben, Aktivitäten und Rollen, die den Kompetenzen, Interessen und dem Selbstbild der Person entsprechen. Zudem werden die Umwelten vor allem durch die Personen, die sich in ihnen aufhalten und handeln, geformt und geprägt. Das Verhalten wird daher durch die Interaktion von Person und Umwelt determiniert. Die Ähnlichkeit des Persönlichkeits- und des Umweltmusters einer Person wird unter dem Begriff *Kongruenz* beschrieben. Hohe Kongruenz liegt dann vor, wenn der dominante Persönlichkeitstyp einer Person und ihr Umwelttyp übereinstimmen. Die Berufswahl wird nach diesem Ansatz als Ausdruck der Persönlichkeit einer Person angesehen. Es wird daher angenommen, dass die Kongruenz zwischen Person und Arbeitsumwelt zu Arbeitszufriedenheit, Stabilität im Berufsweg und Erfolg im Arbeitsleben führt, während Inkongruenz Unzufriedenheit, Instabilität und schlechte Arbeitsleistung zur Folge hat. Daher sieht Holland es als sinnvoll an, Menschen bezüglich ihres Persönlichkeitstyps zu charakterisieren und entsprechend der passenden Arbeitsumwelt zuzuordnen.

In späteren Arbeiten nahm Holland (1996) das Konstrukt der *berufsbezogenen Identität* (vocational identity) in seine Theorie mit auf, das nicht aus dem Hexagon abgeleitet werden kann. Eine Person mit berufsbezogener Identität verfügt über ein relativ stabiles Bild ihrer Ziele, Interessen, Fähigkeiten und

Wissen über entsprechende berufliche Möglichkeiten. Die Identität beeinflusst den Verlauf einer beruflichen Laufbahn insofern, als dass eine Person mit einer klaren Identität eher eine Arbeit findet, die kongruent mit ihrem Persönlichkeitstyp ist und auch beharrlicher versucht, eine kongruente Umwelt zu finden. Hingegen werden Personen mit einer instabilen Identität in ihrer beruflichen Laufbahn öfter inkongruente Berufstätigkeiten auswählen und häufiger ihre Arbeitsstelle wechseln.

Mit den Weiterentwicklungen seiner Theorie hat sich Holland von einer reinen Trait- und Faktorthorie entfernt und lerntheoretische und soziologische Aspekte berücksichtigt. Zudem können mit seinen entwickelten Verfahren nicht nur Personen, sondern auch Umwelten oder Arbeitstätigkeiten einfach beschrieben werden. Dennoch kann kritisiert werden, dass der Entwicklungsaspekt nicht genug Berücksichtigung findet. Generell kann sein Modell als sehr hilfreich angesehen werden, um die Interessenlage einer Person differenziert zu bestimmen, zum Beispiel im Rahmen einer Laufbahnberatung. Allerdings stellt sich die Frage, ob sich Hollands Modell, das sich bei der Berufsfindung unter Jugendlichen bewährt hat, auch für Studierende, die sich bereits für ein Fach entschieden haben, hilfreich ist, oder nicht doch zu unspezifisch (vgl. Hohner, 2009, S. 23). Insgesamt gilt seine Theorie als eine der einflussreichsten Theorien der Berufswahl- und Laufbahnforschung.

Die Berücksichtigung der berufsbezogenen Identität in Hollands neueren Modellen verdeutlicht die Wichtigkeit des Vorhandenseins beruflicher Ziele in der beruflichen Entwicklung. Übertragen auf den Kontext Studium kann aus Hollands Ansatz gefolgert werden, dass Personen mit einer ausgeprägten berufsbezogenen Identität, gekennzeichnet durch berufliche Zielklarheit und Wissen über eigene Fähigkeiten und Interessen, mehr Kongruenz im Studium erleben. Dieses Kongruenzerleben kann dann zu hoher Zufriedenheit und Motivation im Studium führen und Studienabbruch- oder Wechselüberlegungen mindern.

1.2.2. Entwicklungstheoretische Ansätze

Von den entwicklungstheoretischen Ansätzen wird zunächst eine Theorie vorgestellt, die auf der Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter aufbaut. Anschließend wird der bekannteste entwicklungstheoretische Ansatz zur beruflichen Entwicklung von Super dargestellt.

Die Entwicklungstheorie von Tuckman

Tuckman (1974) erstellte in Anlehnung an Erkenntnisse von Entwicklungspsychologen eine Entwicklungstheorie bezogen auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Tuckmans Fokus liegt auf internen Merkmalen der Person: self-awareness, career-awareness und career-decision making. *Self-awareness* wird definiert als „the continual process of finding out who you are“ (Tuckman, 1974, S. 194). Die Kontinuität liegt hierbei darin begründet, dass die gemachten Erfahrungen zur ständigen Veränderung der self-awareness führen. Die self-awareness bezieht sich auf folgende Dinge, die über die eigene Person bekannt sein sollten: Interessen, Einstellungen (Überzeugungen, Meinungen), Bestrebungen, Werte, Motive, Bedürfnisse, Orientierungen, Begabungen und Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten). *Career-awareness* bezieht sich auf berufliche Möglichkeiten und Anforderungen (u.a. erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Arbeitsinhalte, berufsbezogene Aussichten). Entscheidend für die Entwicklung der career-awareness sind Erfahrungen, durch die spezifische Informationen über Berufe gewonnen werden können, die systematische Suche und Einordnung von berufsbezogenen Informationen und die konkrete Umsetzung von Informationen.

Career decision-making stellt eine Integration der self-awareness und career-awareness da, um eine berufsbezogene Entscheidung zu treffen. Dieser Prozess umfasst folgende Phasen (vgl. Tuckman, 1974, S. 195 ff.):

- a) den Abgleich der eigenen Person mit einem möglichen Beruf
- b) die nähere Betrachtung von kulturspezifischen Erwartungen und Stereotypen, um Widrigkeiten bei der Berufswahl zu vermeiden
- c) die Realisierung der Wichtigkeit und absoluten Notwendigkeit, solch eine Entscheidung zu treffen
- d) die konstante Einengung der Möglichkeiten, um eine bestimmte berufliche Richtung wählen zu können
- e) ein wachsendes Bewusstsein bezüglich der Beziehung zwischen Mittel und Zweck.

Studierende sollten idealerweise vor Beginn des Studiums bereits einmal diesen Prozess durchlaufen haben – im Studium wiederholt sich dieser Prozess erneut. Die Frage ist hierbei, als wie wichtig und notwendig es Studierende ansehen, eine berufliche Entscheidung möglichst frühzeitig im Studium zu treffen (Phase c). Gerade in den dreijährigen Bachelorstudiengängen sind die

zeitlichen Ressourcen begrenzt. Je schneller Studierende die Wichtigkeit der beruflichen Zielfindung realisieren, desto mehr Möglichkeiten haben sie im Laufe des Studiums für die Phasen d) und e), nämlich verschiedenartige berufliche Möglichkeiten zu erkunden und ihre Berufswahl einzuengen.

Das Modell der Laufbahnentwicklung von Super

Super (1955) erweiterte in den 1950er Jahren den passungstheoretischen Ansatz zunächst um Entwicklungsaspekte der Berufslaufbahn. Über vier Jahrzehnte entwickelte er seine Theorie der beruflichen Entwicklung weiter und ergänzte sie um das Selbstkonzept und um kontextbezogene Faktoren. So wird in den neuesten Ausdifferenzierungen des Modells (Super et al., 1996) auch der private und familiäre Lebenslauf berücksichtigt. Als entscheidendes Merkmal der beruflichen Entwicklung wird die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts gesehen. Das berufliche Selbstkonzept bezieht sich auf die persönliche Einschätzung von Fähigkeiten, Interessen, beruflichen Werten und beruflichen Möglichkeiten. Die Entwicklung des Selbstkonzepts beschreiben Super et al. wie folgt:

„The process of career development is essentially that of developing and implementing occupational self-concepts. It is a synthesizing and compromising process in which the self-concept is a product of the interaction of inherited aptitudes, physical makeup, opportunity to observe and play various roles, and evaluations of the extent of which the results of role-playing meet with the approval of supervisors and peers” (Super et al., 1996, S. 125).

Hierbei nehmen Lernerfahrungen (role-playing), z.B. in Lehrveranstaltungen oder Nebenjobs, und das Feedback für diese Erfahrungen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts (ebenda).

Im „life-span“ unterscheidet Super fünf Stadien der Laufbahnentwicklung, die hintereinander und aufeinander aufbauend durchlaufen werden: Wachstum (Kindheit bis frühes Erwachsenenalter), Exploration (Kindheit bis frühes Erwachsenenalter), Etablierung (frühes und mittleres Erwachsenenalter), Erhaltung (reifes Erwachsenenalter) und Rückzug (spätes Erwachsenenalter). In jedem Stadium müssen spezifische Entwicklungsaufgaben gelöst werden. Die folgende Darstellung der beiden Phasen Wachstum und Exploration erfolgt in Anlehnung an Super (Super, 1980; Super, 1990; Super et al., 1996).

Die Phase des *Wachstums* in der Kindheit ist insbesondere durch die Exploration der Umwelt gekennzeichnet. Während der Wachstumsphase besucht der Mensch die Schule, entwickelt Arbeitsgewohnheiten, gewinnt zunehmend an Kontrolle über sein Leben und wird zukunftsorientiert. Dies hat meist zur Folge, dass Menschen sich mit Rollenmodellen identifizieren und

beginnen, Interessen und ein Bewusstsein bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Fantasie und Spiel helfen hierbei, ein Konzept des eigenen Selbst in erwachsenen Rollen zu entwickeln.

In der *Erkundungsphase* (Exploration) kommt es dann zu einer Verengung der beruflichen Auswahlmöglichkeiten und die meisten Menschen nehmen eine Ausbildung wahr, um sich auf einen Einstieg in ihrem ausgewählten Beruf vorzubereiten. In dieser Phase entwickelt sich eine berufliche Identität. Das Stadium umfasst drei Entwicklungsaufgaben. Zunächst besteht die Kristallisationsaufgabe darin, ein berufliches Ziel zu finden, basierend auf berufsbezogenen Informationen und dem Bewusstsein persönlicher Interessen und Werte. Die Spezifikationsaufgabe beinhaltet die tatsächliche Wahl einer bestimmten beruflichen Tätigkeit, abgeleitet aus den vorläufigen Präferenzen. Daran anschließend folgt die Aufgabe der Umsetzung, in der sich Menschen in ihrem gewünschten Berufsfeld ausbilden und eine entsprechende Beschäftigung suchen.

Bei diesen Entwicklungsstadien ist zu beachten, dass Super das Alter in den Übergangsphasen als flexibel ansieht und Personen ein Stadium auch mehrmals durchlaufen können (Super, 1990). Zu einem sogenannten „Minicycle“ kann es beispielsweise dann kommen, wenn Personen mehrmals ihre berufliche Ausrichtung verändern. Dieser Aspekt des wiederholten Durchlaufens dieser Stadien ist gerade bei den heutigen Charakteristiken der Arbeitswelt relevant.

In beiden Phasen wird die Bedeutung der Erkundung der beruflichen Umwelt besonders hervorgehoben. Nach Supers Theorie ist davon auszugehen, dass sich die meisten Studierende noch mit der Klärung ihrer beruflichen Ziele befassen. Die Herausbildung eines beruflichen Selbstkonzepts und die Kristallisation beruflicher Ziele stellen Voraussetzungen für die Verbesserung der Passung zwischen der eigenen Person und der Umwelt dar. Hier zeigt sich eine Übereinstimmung mit dem Ansatz von Holland (siehe Abschnitt 1.2.1), nach dem die Reflektion der eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie beruflicher Ziele Voraussetzung für die Wahl einer passenden beruflichen Umwelt ist.

1.2.3. Lerntheoretische Ansätze

Es gibt mehrere Ansätze zur Erklärung der beruflichen Entwicklung und des berufsbezogenen Verhaltens, die auf Banduras (1986) sozial-kognitiver Lerntheorie basieren. Die einflussreichsten Ansätze sind Krumboltzs Social

Learning Theory of Career Decision Making (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976; Mitchell & Krumboltz, 1990) und der integrative Ansatz von Lent, Brown und Hackett (1994), die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

Krumboltzs Social Learning Theory of Career Decision Making

Krumboltz Theorie des sozialen Lernens von beruflichen Entscheidungsprozessen (Krumboltz et al., 1976; Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1990) ist ein lerntheoretischer Ansatz zur Erklärung, *warum* sich Personen für eine bestimmte berufliche Richtung und einen bestimmten Ausbildungsweg entscheiden und warum sie ihre beruflichen Präferenzen in bestimmten Situationen oder Lebensphasen ändern. Den Lernerfahrungen in der Vergangenheit wird hierbei eine große Bedeutung zugeschrieben, sie werden aber nicht als ausreichende Erklärungsgrundlage für zukünftiges Verhalten angesehen.

Krumboltz und Mitchell nehmen vier Einflussfaktoren des beruflichen Entscheidungswegs einer Person an: genetische Veranlagung und besondere Begabungen, Umweltbedingungen und -ereignisse, Lernerfahrungen sowie Aufgabe- und Problemlösefähigkeiten. Bezüglich der *genetischen Ausstattung und besonderen Begabungen* wird davon ausgegangen, dass Menschen mit einer unterschiedlich groß ausgeprägten Fähigkeit geboren werden, von situativen Lernerfahrungen zu profitieren und dass sie aufgrund ihrer ererbten Eigenschaften von vornherein anderen Umwelterfahrungen ausgesetzt sind.

Es gibt zudem *Umweltbedingungen und Umweltereignisse*, die den Prozess der beruflichen Entscheidung entscheidend beeinflussen, aber vom Menschen im Allgemeinen nicht beeinflusst werden können, wie z.B. Art und Anzahl der angebotenen Arbeitsplätze und Ausbildungsmöglichkeiten, Naturkatastrophen, technologische Entwicklungen sowie Ausbildungserfahrungen und Ressourcen in der Familie.

Außerdem beeinflusst die individuelle Geschichte von *Lernerfahrungen* die Entwicklung beruflicher Präferenzen und Fähigkeiten sowie die Entscheidung für einen bestimmten Beruf. Hierbei sind instrumentelle Lernerfahrungen, bei denen das Individuum so auf seine Umwelt einwirkt, dass daraus Konsequenzen entstehen, und assoziative Lernerfahrungen, bei denen das Individuum einen Zusammenhang zwischen einzelnen Umweltreizen erkennt (Lernen durch Beobachtung), entscheidend. Durch sukzessive instrumentelle Lernerfahrungen lernen Menschen die notwendigen Fähigkeiten für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung und Planung der beruflichen Karriere sowie berufliche Leistungen. Aufgrund assoziativer Lernerfahrungen ist es möglich,

dass Stereotype über Berufe die subjektive Attraktivität dieses Berufsfelds beeinflussen. Zudem haben Individuen die Tendenz, Generalisierungen über Berufsgruppen zu bilden, auch wenn sie nur wenige Informationen über diese haben.

Die *Aufgabe- und Problemlösefähigkeiten* als vierter Einflussfaktor entstehen aus der Interaktion von Lernerfahrungen, genetischen Merkmalen, besonderen Begabungen und Umwelteinflüssen. Diese Fähigkeiten werden erlernt und entwickeln sich bei jeder neuen Aufgabe weiter, z.B. falls die bisherige Strategie nicht zu Erfolg führte. Die Problemlösefähigkeiten werden daher als Faktor angesehen, der sowohl Ergebnisse beeinflusst als auch selbst ein Ergebnis von Ereignissen darstellt (vgl. Mitchell & Krumboltz, 1990).

Die komplexe Interaktion der vier Faktoren kann von jedem Individuum in unterschiedliche Richtungen interpretiert werden. Krumboltz geht daher davon aus, dass Individuen Generalisierungen bilden, um ihre eigene Realität abbilden zu können (Mitchell & Krumboltz, 1990, S. 159). Diese Generalisierungen beziehen sich zum einen auf die eigene Person (Self-Observation Generalizations) und zum anderen auf die Welt (World-View Generalizations). Die Self-Observation Generalizations beschreiben Mitchell und Krumboltz wie folgt: „An overt or covert self-statement evaluating one's actual or vicarious performance or assessing one's own interests and values“ (Mitchell & Krumboltz, 1990, S. 159). In der Theorie des sozialen Lernens wird geschlussfolgert, dass ausbildungs- und berufsbezogene Präferenzen ein Ausdruck von Self-Observation Generalizations sind, die wiederum aus Lernerfahrungen resultieren. Eine zentrale These lautet daher, dass sich berufliche Präferenzen herausbilden, 1) wenn eine Person positive Verstärkung für eine bestimmte gezeigte berufsbezogene Verhaltensweise erhält, 2) wenn die Person ein positiv bewertetes Modell beobachtet, bei dem dieses Verhalten verstärkt wird und 3) wenn sie von einer geschätzten Person, die eine bestimmte berufsbezogene Verhaltensweise empfiehlt, verstärkt wird (vgl. Krumboltz et al., 1976; Mitchell & Krumboltz, 1990). Für diese Annahmen gibt es zahlreiche empirische Befunde (für eine Übersicht siehe Mitchell & Krumboltz, 1990).

Im Gegensatz zu den persönlichkeits-theoretischen Ansätzen, die nach dem Wie der der Berufswahl fragen, befasst sich die Theorie von Krumboltz et al. (1976) mit dem Warum der beruflichen Entscheidung. Mit ihrem Ansatz fand erstmalig auch die Bedeutung kognitiver Denkstrukturen in den Theorien beruflicher Entwicklung Berücksichtigung. Methoden zur Berufs- und Laufbahnberatung nach dem lerntheoretischen Ansatz berücksichtigen daher beim

Entscheidungsprozess den Einfluss kognitiver Ergebniserwartungen (Mitchell & Krumboltz, 1990).

Als Einflussfaktoren der Entstehung beruflicher Präferenzen und Ziele werden in diesem Modell sowohl eigene als auch stellvertretende Lernerfahrungen angesehen. Daraus kann gefolgert werden, dass berufliche Erkundung in Form von konkreter Selbsterprobung als auch in Form von Informationsbeschaffung mittels Austausch oder Fremdbeobachtung, als gleichsam bedeutsam anzusehen ist.

Ein integrativer sozial-kognitiver Ansatz: Die Social Cognitive Theory of Career Development

Unter Berücksichtigung der Entwicklungen und Fortschritte im Forschungsbereich der beruflichen Entwicklung integrieren Lent, Brown und Hackett (1994) in ihrer Social Cognitive Theory of Career Development (SCCT) Ergebnisse anderer Theorien. Der theoretische Rahmen basiert insbesondere auf Banduras (1986) sozial-kognitiver Lerntheorie mit dem Fokus auf Lernprozessen und kognitiven Prozessen, wobei ergänzend Verbindungen zu bestehenden Theorien von Hackett und Betz (1981) und Krumboltz et al. (1976) hergestellt werden.

Entsprechend dem kognitiv-konstruktivistischen Ansatz wird in der sozial-kognitiven Theorie der Mensch als aktiver Gestalter der Umwelt gesehen, der nicht nur auf externe Kräfte reagiert, sondern die Fähigkeit besitzt das auf die berufliche Entwicklung bezogene Verhalten zu steuern. Ausgehend von Bandura (1986) werden drei sozial-kognitive Mechanismen als besonders bedeutsam für die berufliche Karriereentwicklung angesehen, die sich gegenseitig beeinflussen: a) Selbstwirksamkeitserwartungen b) Ergebniserwartungen und c) Ziele. Selbstwirksamkeitserwartungen werden nach Bandura definiert als „people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances“ (1986, S. 391). Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden aus sozial-kognitiver Sicht nicht als Trait angesehen, sondern als ein dynamisches Set von Überzeugungen, das in verschiedenen Handlungsfeldern unterschiedlich ausgeprägt ist und mit Personen-, Verhaltens- und Umweltfaktoren interagiert. Den Selbstwirksamkeitserwartungen wird von Lent et al. (1994), entsprechend der Theorie von Betz und Hackett (1981), eine entscheidende Rolle als Mediator der Berufswahl und beruflichen Entwicklung beigemessen: Sie beeinflussen zum einen die Wahl der Aktivitäten und

Umwelten und zum anderen die persönlichen Anstrengungen, das Durchhaltevermögen, Denkmuster und emotionale Reaktionen bei Hindernissen (zu der Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für die berufliche Zielklarheit siehe Abschnitt 2.8.1).

Die Ergebniserwartungen umfassen nach dem sozial-kognitiven Ansatz die persönlichen Überzeugungen über mögliche Ergebnisse und Konsequenzen von Verhaltensweisen. Ergebniserwartungen entstehen aufgrund von direkten und stellvertretenden Erfahrungen bezüglich beruflicher Aktivitäten. Die Berücksichtigung der Ergebniserwartungen geht zum einen auf Banduras Ansatz zurück, zum anderen aber auch auf Vrooms entscheidungstheoretisches Modell (1964). Vrooms Modell besagt, dass Berufswähler entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse den Beruf wählen, der durch seine Tätigkeiten eine maximale Befriedigung persönlicher Bedürfnisse verspricht. Die Präferenzen des Berufswählers sind entsprechend Ausdruck der erwarteten Folgen einer bestimmten beruflichen Tätigkeit. Eine Verbindung zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen wird in der Form angenommen, dass, wenn eigene Leistungen ein bestimmtes Ergebnis garantieren, Selbstwirksamkeitserwartungen die Ergebniserwartungen determinieren.

Wie in Krumboltzs Theorie (siehe vorheriger Abschnitt) wird der Einfluss der genetischen Ausstattung, besonderer Fähigkeiten und Umweltbedingungen auf den berufsbezogenen Entscheidungsprozess berücksichtigt. Ebenso werden die Lernerfahrungen in Interaktion mit anderen Menschen und der Umwelt als bedeutsam für die berufliche Entwicklung angesehen. Doch während Krumboltzs Theorie insbesondere auf das Berufswahlverhalten fokussiert, konzentriert sich der Ansatz von Lent et al. (1994) auf die ineinander greifenden Prozesse der Interessenentwicklung, Berufswahl, sowie studiums- und berufsbezogene Leistungen. In Abbildung 1 ist das Modell zur Erklärung der Entwicklung berufsbezogener Ziele mit seinen Variablen und Einflussrichtungen dargestellt.

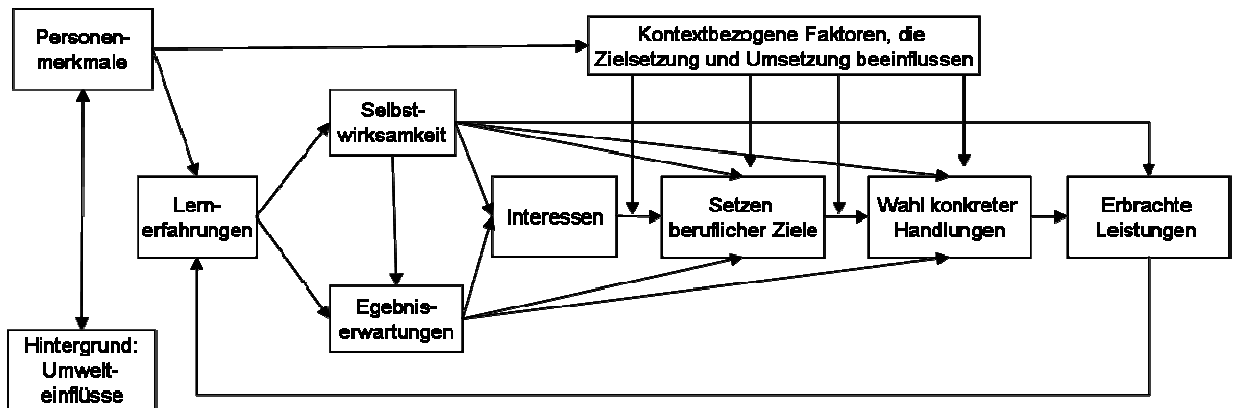


Abbildung 1: Modell der Social Cognitive Theory of Career Development

Selbstwirksamkeitserwartungen und erwartete Ergebnisse sagen gemeinsam berufsbezogene Interessen voraus. Personen streben danach, in akademische Felder bzw. Berufsfelder einzutreten, die ihren Interessen entsprechen. Die Interessen beeinflussen daher die berufsbezogenen Ziele (Absichten, Pläne oder Bestrebungen nach einer bestimmten beruflichen Richtung) einer Person. Außerdem üben auch die Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartungen Einfluss auf die Zielsetzungen aus. Das Setzen eines berufsbezogenen Ziels führt dann zur Wahl und Umsetzung von konkreten Tätigkeiten zur Erreichung des Ziels. Die Wahl der Handlungen zur Zielerreichung wird dabei von den Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen beeinflusst. Der aus den Tätigkeiten zur Zielerreichung resultierende Erfolg bzw. Misserfolg wirkt sich dann in einer Feedbackschleife wieder auf die Lernerfahrungen, Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen aus. So wird das zukünftige berufsbezogene Verhalten stets durch die Vorerfahrungen beeinflusst.

Externe kontextbezogene Variablen werden als weitere Einflussfaktoren auf Lernerfahrungen, Zielabsichten und Zielverfolgung berücksichtigt (Lent et al., 1994; Lent, Brown, Sheu, Schmidt, Brenner, Gloster, Wilkins, Schmidt, Lyons & Treistman, 2005). Hierbei wird unterschieden zwischen der Gelegenheitsstruktur (soziale und ökonomische Situation; Arbeitsmarktsituation; Kosten des Berufseintritts; wahrgenommene und tatsächliche Barrieren des Berufseintritts) und den Unterstützungssystemen (z.B. finanziell, emotional).

Auch Personenfaktoren finden in dem Modell Berücksichtigung in der Form, da angenommen wird, dass aufgrund von Merkmalen, wie genetische Prädispositionen, Geschlecht oder ethnische Herkunft, unterschiedliche Lernerfahrungen gemacht werden und entsprechend unterschiedliche Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen entstehen. So konnten beispielsweise geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich berufsbezogener

Selbstwirksamkeitserwartungen empirisch nachgewiesen werden (z.B. Betz & Hackett, 1981; Hackett & Lent, 1992).

Die Annahmen der SCCT fanden in verschiedenen empirischen Untersuchungen an Studierenden Bestätigung. So wurde die SCCT zur Erklärung berufsbezogener Interessen (Lent, Larkin & Brown, 1989), zur Erklärung berufsbezogener Pläne (Lent, Brown & Brenner, 2001; Lent et al., 2005) und zur Erklärung der Erfolge bei der Verfolgung berufsbezogener bzw. akademischer Ziele (Lent, Brown & Larkin, 1986; Lent, Brown & Larkin, 1984; Multon, Brown & Lent, 1991) angewandt. Meta-Analysen zu empirischen Studien mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen basierend auf der SSCT bestätigten einen Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichen Interessen (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003).

Die Entwicklung der SCCT veranschaulicht die seit den 1990er Jahren bestehende Tendenz, verschiedene Theorieansätze zu verbinden anstatt sie voneinander abzugrenzen, um die berufliche Entwicklung besser zu verstehen (Savickas & Lent, 1994; Osipow, 1990). Durch die SCCT ist die besondere Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für die berufliche Entwicklung, die bereits zuvor theoretisch und empirisch von Hackett und Betz (Hackett & Betz, 1981; Betz & Hackett, 1981) beleuchtet wurde (siehe Abschnitt 2.8.1), hervorgehoben worden. Auf die Bedeutung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen und persönlicher Interessen für die Entstehung beruflicher Ziele wird in den Abschnitt 2.8.1 bzw. 2.8.2 ausführlich eingegangen.

1.3. Zusammenfassende Bewertung der Theorien zur beruflichen Entwicklung

Gemeinsam ist den hier vorgestellten Theorien das Bestreben, die berufsbezogene Passung zwischen der Person und ihrer Umwelt vorherzusagen. Hierbei konzentrieren sich die älteren persönlichkeitspsychologischen Ansätze auf die Berufswahl mit dem Anspruch, die Passung zwischen individuellen Merkmalen und dem gewählten Beruf zu maximieren. So kann mittels Hollands Theorie die Berufswahl an sich, die Passung zwischen Person und Umwelt, sowie die Zufriedenheit mit einer Entscheidung und Stabilität einer Entscheidung erklärt werden. Umweltbedingungen, wie z.B. wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, werden in den persönlichkeitstheoretischen Ansätzen als

weniger entscheidende Einflussfaktoren gesehen. Neuere Ansätze fokussieren auf die Berufs*findung*: Die Berufswahl wird als längerfristiger Prozess gesehen, bei dem die Reflektion persönlicher Interessen, Fähigkeiten und beruflicher Werte, der Abgleich mit Wissen über Berufsfelder sowie die Exploration von besonderer Bedeutung ist. In diesem Prozess sind auch die Umweltbedingungen von großer Bedeutung.

Die entwicklungstheoretischen Ansätze lenken den Fokus auf den Verlauf der beruflichen Entwicklung, wobei aber die Frage nach den Umständen der Entwicklung unberücksichtigt bleibt. Entsprechend erklären die lerntheoretischen Ansätze, wie z.B. Krumboltzs Social Learning Theory of Career Decision Making, die Qualität des Auswahl- und Entscheidungsprozesses. Unterschiede zwischen den Theorien zeigen sich in den angenommenen Einflussstärken einzelner Faktoren. Je nach theoretischer Ausrichtung wird z.B. den Umweltbedingungen und Lernerfahrungen (Social Learning Theory of Career Decision Making), den Selbstwirksamkeitserwartungen (Social Cognitive Theory of Career Development) oder dem Selbstkonzept (Life Span, Life-Space Theory) besondere Bedeutung beigemessen. Eine Gemeinsamkeit der Theorien ist es, Persönlichkeitsvariablen bei der Erklärung der Berufsfindung zu berücksichtigen, wobei dies sehr unterschiedlich erfolgt. Bei Hollands Ansatz werden beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften mit standardisierten Instrumenten erhoben, hingegen werden in der Social Learning Theory per Selbsteinschätzung Einstellungen und Fähigkeiten erfasst. Die entwicklungstheoretischen Ansätzen heben sich von den anderen Theorien darin ab, dass Lebensphasen berücksichtigt werden, in denen bestimmte Fähigkeiten herausgebildet sowie bestimmte Aufgaben gelöst werden müssen. In der nachfolgenden Tabelle sind alle Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung aufgeführt, die aus den oben dargestellten Theorien abgeleitet werden können. Insgesamt lässt sich bei der Betrachtung der Theorien zur beruflichen Entwicklung eine Tendenz zur Konvergenz feststellen. Jede Theorie beinhaltet individuelle Elemente, aber es gibt auch gemeinsame Grundkonzepte.

Tabelle 1: Theorieübergreifender Überblick über Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung

Einflussfaktoren der beruflichen Entwicklung	Theorie der beruflichen Entwicklung, die diesen Einflussfaktor berücksichtigen
Bewusstsein und Reflektion eigener Fähigkeiten	Parsons (1909), Tuckman (1974), Savickas (2002), Super (1980), Holland (1996), Lent et al. (1994)
Wissen über mögliche Berufswege, deren Anforderungen und Zukunftsaussichten	Tuckman (1974), Holland (1996), Super (1980), Mitchell & Krumboltz (1990), Savickas (2002)
Abgleich des Wissens über die eigene Person und Berufsbilder	Tuckman (1974), Super (1980), Parsons (1909), Savickas (2002), Holland (1996)
Reflektion persönlicher Interessen	Parsons (1909), Tuckman (1974), Super (1980), Holland (1996), Savickas (2002), Lent et al. (1994)
Reflektion beruflicher Werte	Tuckman (1974), Super (1980), Holland (1996), Savickas (2002)
allgemeine Lernerfahrungen / berufsspezifische Lernerfahrungen durch berufliche Erkundung	Lent et al. (1994), Mitchell & Krumboltz (1990) Savickas (2002), Tuckman (1974), Super (1980)
Biologische Faktoren (u.a. ethnische Herkunft, Geschlecht, körperliche Verfassung)	Mitchell & Krumboltz (1990), Lent et al. (1994), Super (1990); Holland (1996)
Situationsbezogene Determinanten/Umweltbedingungen (u.a. Familie, Peers, Gesellschaft, Arbeitsmarktlage)	Mitchell & Krumboltz (1990), Lent et al. (1994), Super (1990); Holland (1996); Savickas (2002)
Selbstwirksamkeitserwartungen	Lent et al. (1994)

Gemeinsam ist den meisten theoretischen Ansätzen, dass die Klärung der beruflichen Ziele und Entscheidung für eine berufliche Richtung eine wesentliche Aufgabe beim Übergang ins Berufsleben darstellt. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Studium und den Einfluss beruflicher Erkundung – als berufsbezogene Lernerfahrungen – auf diese.

In Kapitel 3 wird auf die Bedeutung der Umwelt- und Selbsterkundung für die Entstehung beruflicher Zielklarheit ausführlich eingegangen. Im folgenden Kapitel 2 wird zunächst ein Überblick über allgemeine psychologische Zieltheorien gegeben und die berufliche Zielklarheit im Studium ausführlich erläutert.

2. Berufliche Ziele und berufliche Zielklarheit

Das vorliegende Kapitel stellt sich der Aufgabe, das Konstrukt berufliche Zielklarheit in der psychologischen Forschung zu verorten. Zunächst wird in das allgemeine Zielkonzept in der psychologischen Forschung eingeführt und ein kurzer Überblick über die verschiedenen zieltheoretischen Ansätze gegeben (Abschnitt 2.1). Daran anschließend werden Definitionen beruflicher Ziele sowie berufliche Zielklarheit im Studium näher erläutert (Abschnitte 2.2 und 2.3). In Abschnitt 2.4 werden zwei Theorien zur Verfolgung beruflicher Ziele, die auf den Kontext Studium übertragbar sind, vorgestellt. Darauf folgend wird die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium diskutiert (Abschnitt 2.5). Die Darstellung einer Typologie von Studierenden anhand ihrer beruflichen Zielklarheit erfolgt in Abschnitt 2.6. Überlegungen zur Entwicklung beruflicher Zielklarheit sind in Abschnitt 2.7 dargestellt. Im letzten Abschnitt 2.8 werden, aufbauend auf den Theorien der beruflichen Entwicklung (siehe Kapitel 1), verschiedene Ansätze zur Erklärung beruflicher Zielklarheit und entsprechende empirische Befunde vorgestellt.

2.1. Das Zielkonzept in psychologischen Zieltheorien

Bezugspunkt neuerer Zieltheorien ist das internale subjektive Ziel, wobei das zielgerichtete Handeln in Relation zu subjektiven Zielen analysiert wird (Oettingen & Gollwitzer, 2000). Der Zielbegriff wird in den vielfältigen Zieltheorien mit unterschiedlichen Akzentuierungen behandelt. Die psychologischen Zieltheorien können in verschiedene Theorietypen unterteilt werden (vgl. Lüdtke, 2006). Im Folgenden werden Ziele laut Inhaltstheorien sowie kognitive, persönlichkeits-theoretische und entwicklungspsychologische Zieltheorien vorgestellt.

2.1.1. Inhaltstheorien

Ziele sind nach den Inhaltstheorien „something we consciously want to attain“ (Locke & Latham, 1990, S. 7), also „spezifische Punkte auf abmessbaren Dimensionen in Raum und Zeit, die Personen durch ihr Handeln zu erreichen suchen“ (Kleinbeck, 2004, S. 217). Aufgrund theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde wird in den Inhaltstheorien davon ausgegangen, dass Ziele das Handeln veranlassen, lenken und kontrollieren und vor allem leistungsfördernden Einfluss nehmen (vgl. Kleinbeck 2004). Der Fokus der Inhaltstheorien richtet sich auf den Einfluss von Unterschieden in Inhalt und

Struktur von Zielen auf das Zielhandeln und Handlungsergebnisse. Die Zielwahl wird aus Sicht der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham durch zwei Faktoren entscheidend bestimmt: die Wichtigkeit des Ziels für die Person (Zielbindung: „one's attachment to or determination to reach a goal“ (Locke & Latham, 1990, S. 95)) und die Überzeugung, dass ein Ziel erreichbar ist („self-efficacy, namely, self-confidence that the goal for a specific task is, indeed, attainable“ (Latham & Locke, 2007, S. 291)). Von großer Bedeutung in der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham ist zudem die Spezifität und Schwierigkeit von Zielen. Klare und spezifische Ziele, die als herausfordernd aber dennoch erreichbar wahrgenommen werden und in nächster Zeit umsetzbar sind, haben einen stärkeren motivationalen Effekt auf das Verhalten (z.B. Locke & Latham, 1990). Eine zentrale Annahme der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (Locke & Latham, 1990) ist, dass eine positive lineare Beziehung zwischen spezifischen und schwierigen Zielen und der Aufgabenleistung besteht. Die Bedeutung von Zielen für die Leistung wurde in verschiedenen Kontexten, insbesondere in der Arbeits- und Organisationspsychologie, untersucht und es lässt sich aus zahlreichen empirischen Studien schließen, dass Ziele die Leistung beeinflussen (Latham & Locke, 2007). Übertragen auf den Kontext Studium kann aus den theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden geschlossen werden, dass berufsspezifische Ziele die Leistung und Motivation im Studium beeinflussen. Diese Überlegung findet im Modell Beruflicher Zielklarheit von Braun (Braun 1998) Berücksichtigung, welches in Abschnitt 2.4.2 dargestellt wird.

2.1.2. Kognitive Zieltheorien

In kognitiven Zieltheorien stellen Ziele Leistungsstandards dar (Oettingen & Gollwitzer, 2000). Wird eine Diskrepanz zwischen Ist- und Sollwert wahrgenommen, ist ein Ziel verhaltensmotivierend. Nach Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie (z.B. Bandura, 1986; Bandura, 1994) werden Ziele nicht per se als handlungsförderlich angesehen, sondern als wichtiger Aspekt der Selbstregulation. Die Selbstregulation umfasst drei Mechanismen: Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion. Das Setzen spezifischer Ziele (im Sinne von Leistungsstandards) hilft, das eigene Verhalten zu organisieren und zu lenken, es auch ohne externe Verstärkung über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten, und vergrößert die Wahrscheinlichkeit, dass das gewünschte übergeordnete Ziel (Soll-Wert) erreicht wird.

Von zentraler Bedeutung in der sozial-kognitiven Theorie der Selbstregulation sind die Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Selbstwirksamkeitserwartungen stellen die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeit, bestimmte Handlungen, die zur Erreichung eines Ziels führen, organisieren und ausführen zu können, dar. Nach dem sozial-kognitiven Ansatz sind Selbstwirksamkeitserwartungen entscheidend für die Zielverfolgung (z.B. Bandura & Cervone, 1983; Bandura & Locke, 2003): Sie beeinflussen, ob eine Diskrepanz zwischen einem persönlichen Sollwert und Istzustand als motivierend erlebt wird. Bei positiven Selbstwirksamkeitserwartungen fällt die Motivation höher aus, den Sollwert zu erreichen. Zudem beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen das Ausmaß der Anstrengung bei der Zielverfolgung und das Durchhalten bei Schwierigkeiten.

Selbstwirksamkeitserwartungen können allgemein erfasst werden, aber auch berufsbezogen. In dieser Arbeit sind spezifische, nämlich berufsbezogene, Selbstwirksamkeitserwartungen von besonderem Interesse. Entsprechend des sozial-kognitiven Ansatzes von Lent et al. (1994) (Abschnitt 1.2.3) sind sie ein bedeutsamer Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit. Hierauf wird in Abschnitt 2.8.1 ausführlich eingegangen.

2.1.3. Persönlichkeitstheoretische Zieltheorien

Persönliche Ziele werden aus persönlichkeits-theoretischer Sicht wie folgt definiert:

“(...) future-oriented representations of what individuals are striving for in their current life situations and what they seek to attain in various life domains” (Maier & Brunstein, 2001, S. 1934).

Hierbei können die Ziele nach ihren Inhalten und nach ihren Eigenschaften (Zielbindung, Schwierigkeit) unterschieden werden (Lüdtke, 2006).

Es gibt vier zentrale persönlichkeitspsychologische Zieltheorien zur Konzeptualisierung persönlicher Ziele (vgl. Brunstein & Maier, 1996, S. 147-148): personal projects (Little, 1983), personal strivings (Emmons, 1986), life tasks (Zirkel & Cantor, 1990) und current concerns (Klinger, 1975). Klinger (1975) beschreibt mit *current concern* einen Zustand der Zielorientierung, in dem die Person an ein Ziel gebunden ist (commitment) und mit ihren Gedanken, Gefühlen und Handlungen darauf ausgerichtet ist, dieses Ziel zu erreichen. Ziele werden als zentrales Element der Selbststeuerung und als verhaltensmotivierend gesehen. Der Theorie der current concerns sehr nah ist das Konzept der *personal projects* von Little (1983). Ein personal project ist ein Set zusammenhängender Handlungen über einen bestimmten Zeitraum, das

durchgeführt wird mit der Absicht, einen bestimmten Zustand zu erhalten oder zu erreichen. Jedes Projekt durchläuft hierbei die vier Phasen Wahrnehmung (inception), Planung (planing), Durchführung (action) und Abschluss mit Bewertung (termination) (Little, 1983, S. 277). Emmons (1986) beschreibt persönliche Ziele als *personal strivings*, die langfristig angelegt sind. Sie drücken aus, was eine Person in ihrem Leben erreichen und tun möchte. Jedes Individuum kann anhand seiner *personal strivings* charakterisiert werden. Die *personal strivings* können als übergeordnete Ziele oder Bestrebungen gesehen werden, die eine Vielfalt von Einzelzielen, Vorhaben und Plänen organisieren und integrieren. Cantor geht bei ihrem Konzept der *life tasks* davon aus, dass jedes Individuum individuelle Aufgaben hat, die spezifisch für eine bestimmte Lebensphase sind (Zirkel & Cantor, 1990). Eine *life task* ist ein dem Individuum bewusstes Ziel, nach dem es strebt. Das heißt jede Lebensaufgabe beinhaltet einen angestrebten Zielzustand sowie Problemlösestrategien zur Erreichung der Aufgabe.

Ziele, die sich auf die Zielklärung oder Berufsvorbereitung im Studium beziehen und kurzfristig angelegt sind, können demnach als *current concerns* oder *personal projects* angesehen werden. Beispielsweise könnte ein Ziel lauten, für die kommenden Semesterferien einen Praktikumsplatz zu finden, um zu überprüfen, ob eine bestimmte berufliche Tätigkeit den eigenen Vorstellungen entspricht. Die Klärung, welche berufliche Richtung nach dem Studium eingeschlagen werden soll, kann aber auch als *life task* der Lebensphase Studium angesehen werden. Wie die Betrachtung der Theorien zur beruflichen Erkundung, insbesondere der entwicklungstheoretischen Ansätze, gezeigt hat (Kapitel 1), wird die Entwicklung eines spezifischen beruflichen Ziels als entscheidende Aufgabe im jungen Erwachsenenalter gesehen.

Gemeinsam ist den vier persönlichkeits-theoretischen Ansätzen die Annahme, dass „persönliche Ziele dem Alltagsleben von Menschen Sinn, Struktur und Bedeutung verleihen“ (Brunstein & Maier, 1996, S. 148). Menschen entwickeln Strategien und Pläne, suchen und schaffen Gelegenheiten, um Handlungen durchzuführen, die der Verwirklichung ihrer persönlichen Ziele dienen (ebenda). In all diesen Ansätzen werden Individuen als „zukunftsorientiert und sich selbst motivierend“ und damit als „Konstrukteure ihrer eigenen Entwicklung“ gesehen (Wiese, 2004, S. 11). Gemäß diesen Annahmen steuern Studierende bewusst und aktiv ihre berufliche Entwicklung, in dem sie ihre beruflichen Ziele reflektieren und berufsbezogene Ziele verfolgen. In welchem Ausmaß und wie spezifisch sie dies tun, ist bisher noch nicht untersucht. In dieser Arbeit sollen

daher kurzfristige Ziele von Studierenden, im Sinne von current concerns bzw. personal projects untersucht werden, die sich auf die Zielklärung und/oder Berufsvorbereitung beziehen.

2.1.4. Entwicklungspsychologische Theorien

Entwicklungspsychologische Theorien betrachten persönliche Ziele im Kontext der altersgradierten Entwicklung und Sozialisation (Nurmi & Salmela-Aro, 2002; Nurmi, 1992; Freund, 2003). Die entwicklungspsychologischen Ansätze teilen die Annahme, dass Menschen durch ihre persönlichen Ziele ihre Entwicklung beeinflussen (Nurmi, 1992; Freund, 2003). Die persönlichen Ziele stehen aber in einem Wechselspiel mit gesellschaftlichen Forderungen, in Form von sozialen Erwartungen und Normen (Freund, 2003), und soziokulturellen Umständen (Nurmi & Salmela-Aro 2002; Nurmi, 1992). Die sozialen Erwartungen und Normen unterscheiden sich je nach Lebensalter. Daher wird angenommen, dass persönliche Ziele auch von den Entwicklungsaufgaben einer bestimmten Altersgruppe, z.B. frühes Erwachsenenalter, abhängen (Nurmi, 1992). Wiese (2000) sowie Nurmi (1992) stellen die normativen Entwicklungsherausforderungen des jungen Erwachsenenalters verschiedener Entwicklungsaufgabentaxonomien zusammenfassend dar. Danach sind die zentralen Entwicklungsaufgaben im jungen Erwachsenenalter folgende: Berufswahl und Einstieg ins Berufsleben, Partnerwahl und Familiengründung sowie Aufbau eines sozialen Netzes und Ablösung von den Eltern. Empirische Studien zeigen, dass unter den persönlichen Zielen bei jungen Erwachsenen berufliche und partnerschaftsbezogene Ziele dominieren (z.B. Nurmi, 1992; Lüdtke, 2006; Wiese, 2000). Die persönlichen Ziele spiegeln also die zentralen Aufgaben dieser Lebensphase wider (Lüdtke, 2006). Neben den altersgradierten Entwicklungsaufgaben spielt in der persönlichen Entwicklung die so genannte Institutionalisierung des Lebensverlaufs eine besondere Rolle (Mayer, 1986). Als besonders entscheidend für die persönliche Entwicklung wird der Übergang von der Schule ins Berufsleben gesehen. Personen wechseln hierbei von der Institution Schule in eine andere Institution, z.B. Hochschule, wobei sie mit einer Vielzahl an Entwicklungsaufgaben und Anforderungen konfrontiert werden. Der Übergang von der Schule ins Berufsleben wird auch von den soziokulturellen Umständen beeinflusst, z.B. ob ein Berufsweg eingeschlagen werden kann, welcher der Ausbildung und Fähigkeiten einer Person entspricht.

2.1.5. Zielhierarchien

In der Literatur wird davon ausgegangen, dass Ziele in eine hierarchische Zielstruktur eingebunden sind, wobei übergeordnete Oberziele (Be-Ziele) und dazu gehörige untergeordnete Unterziele (Do-Ziele) unterschieden werden können (Austin & Vancouver, 1996; Carver & Scheier, 1990). Die übergeordneten Ziele bestimmen die Inhalte der untergeordneten Ziele. Das bedeutet, Personen orientieren sich in ihrem Leben an den abstrakteren in der Hierarchie weiter oben befindlichen Zielen. Die untergeordneten Ziele sind weniger abstrakt und kurzfristiger formuliert und verdeutlichen meist, auf welchem Wege eine Person ihre übergeordneten, abstrakteren Ziele erreichen möchte. Umso weiter unten sich Ziele in der Zielhierarchie befinden, desto konkreter und handlungsorientierter sind sie. Ein übergeordnetes abstrakteres Ziel wäre zum Beispiel „Erfolgreich im Berufsleben sein“, das aus Sicht der Person unter anderem durch das untergeordnete Ziel „Erfolg im Studium haben“ realisiert werden kann. Dieses Ziel geht wiederum mit mehreren untergeordneten Zielen einher, wie z.B. „viel Zeit in Klausurvorbereitung investieren“, „Lerngruppe gründen“, „in die Sprechstunde der Professorin gehen“.

In den psychologischen Zieltheorien wird von unterschiedlichen Abstraktionsebenen ausgegangen (Lüdtke, 2006; Austin & Vancouver, 1996). So stehen in den persönlichkeits- und entwicklungstheoretischen Zieltheorien die Ziele der obersten Hierarchieebenen im Vordergrund. Die Inhaltstheorien und kognitiven Zieltheorien hingegen befassen sich eher mit Do-Zielen, die sich weiter unten in der Zielhierarchie befinden.

Das konstante Bestehen beruflicher Zielklarheit kann demnach als übergeordnetes Be-Ziel gemäß den Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien gesehen werden. Die kurzfristig verfolgten Ziele zur Klärung beruflicher Ziele und zur Berufsvorbereitung sind hingegen Do-Ziele. Sie sind in der Zielhierarchie eher als untergeordnet zu sehen sind, da sie konkret und handlungsbezogen sind und sich auf einen beschränkten Zeitraum beziehen.

2.2. Definition: Berufliche Ziele

In den vorangegangenen Abschnitten wurde ein kurzer Überblick über psychologische Zieltheorien gegeben. In den Inhaltstheorien werden konkrete Zielinhalte und Zielattribute und deren Zusammenhänge mit Verhalten und Leistung betrachtet. In den kognitiven Theorien wird die Selbstregulation betont

und Ziele als Standard gesehen, der die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert aufzeigt. Die persönlichkeits-theoretischen Ansätze fokussieren auf zukunftsorientierte langfristige Zielsetzungen und deren Bedeutung für das Alltagsleben sowie persönliche Entwicklung. Die entwicklungspsychologischen Theorien sehen persönliche Ziele als entscheidend für die persönliche Entwicklung an, berücksichtigen aber auch den sozio-kulturellen Kontext und altersabhängige Entwicklungsaufgaben. Die verschiedenen Sichtweisen betonen unterschiedliche Aspekte der Zielbildung und Zielverfolgung. Entsprechend können berufliche Ziele auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung betrachtet werden. Berufliche Ziele können zum einen als persönliche übergeordnete Ziele (Be-Ziele) aufgefasst werden, „die sich auf das Arbeitsleben und die eigene Berufsentwicklung beziehen“ (Wiese, 2004, S. 11). Zum anderen können berufliche Ziele auch auf der Do-Ebene betrachtet werden. Dies sind berufliche Ziele, die sich darauf beziehen, wie eine Person ihre aktuelle berufliche Situation gestalten möchte, welche Veränderungen sie im beruflichen Bereich anstrebt oder auch welche berufsbezogenen Anforderungen sie meistern möchte.

Lent et al. (1994) übertragen die Performance Goals nach Locke und Latham (1990) auf die berufliche Entwicklung und unterscheiden zwischen Choice Goals und Performance Goals. Die übergeordneten Choice Goals beziehen sich auf den Berufsweg und beschreiben die Absicht, in eine bestimmte berufliche Richtung zu gehen. Diese Ziele gehen dann mit entsprechenden Verhaltenszielen (Performance Goals) einher, welche sich an einem spezifischen Berufsbild orientieren und auf den Erwerb von Fähigkeiten und das Erreichen bestimmter Leistungen beziehen.

Bei beruflichen Zielen können Karriere- bzw. Ergebnisziele und Lern- bzw. Wachstumsziele unterschieden werden (Abele-Brehm & Stief, 2004). Karriere- bzw. Ergebnisziele sind dadurch gekennzeichnet, gute Ergebnisse und Erfolg erzielen zu wollen, während Lern- bzw. Wachstumsziele darauf abzielen, sich durch Aufgaben weiterzuentwickeln und neue Dinge zu lernen. Aus entwicklungspsychologischer und persönlichkeits-theoretischer Sicht sind berufliche Ziele insbesondere zu Beginn einer Berufslaufbahn von hoher Wichtigkeit, da sie Einfluss auf die berufliche Entwicklung einer Person nehmen (siehe Abschnitte 1.2.1 und 1.2.2).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht zum einen die Klarheit über persönliche berufliche Ziele, die langfristig erreicht werden wollen (Be-Ziele, Choice Goals). Zum anderen werden die Inhalte konkreter, kurzfristiger Ziele in

Bezug auf die berufliche Erkundung und Zielklärung im Studium aus inhaltstheoretischer Sicht betrachtet (Do-Ziele, Performance Goals). Aufbauend auf der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) und dem Ansatz von Bandura (1994) werden proximale Ziele und deren Verfolgung im Laufe eines Semesters betrachtet. Hierbei wird zwischen Karriere- und Lernzielen unterschieden.

2.3. Definition: Berufliche Zielklarheit

Unter den persönlichen Zielen im jungen Erwachsenenalter sind die beruflichen Ziele von großer Bedeutung (Lüdtke, 2006; Nurmi, 1992; Wiese, 2000).

Berufliche Ziele können verstanden werden als Zielsetzungen, Projekte und Pläne, die sich auf den eigenen Beruf, die Karriere und die berufliche Tätigkeit beziehen (Maier & Brunstein, 2001, S. 1036). Diese beruflichen Ziele sind Menschen mehr oder weniger klar. Locke, Shaw, Saari und Latham (1981, S. 126) beschreiben Zielklarheit allgemein als den Grad an quantitativer Präzision, mit dem ein Ziel spezifiziert wird. Berufliche Zielklarheit besteht demnach, wenn eine Person über ein spezifisches berufliches Ziel verfügt. Zudem muss die Stabilität der Ziele berücksichtigt werden. Die berufliche Zielklarheit drückt daher insgesamt aus, ob spezifische berufliche Ziele (Be-Ziele, Choice Goals) bestehen und wie stabil diese sind. Im englischsprachigen Raum wird die berufliche Zielklarheit meist unter den Begriffen „career certainty“ und „career decision“ bzw. negativ formuliert „career indecision“ untersucht. Diese Begrifflichkeiten überlappen zwar konzeptuell und empirisch, fokussieren aber doch auf etwas unterschiedliche Aspekte:

„Certainty focuses on the actual commitment to a career, whereas indecision focuses on the difficulties experienced in making such choices“ (Tracey & Darcy, 2002, S. 421).

Die vorliegende Arbeit erfasst gemäß dieser Unterscheidung die Career Certainty, also die Sicherheit, einen bestimmten beruflichen Weg verfolgen zu wollen und damit die Bindung an entsprechende berufliche Ziele.

Grundsätzlich ist bei der Betrachtung beruflicher Zielklarheit zu beachten, dass es sich hierbei um ein Merkmal handelt, das insbesondere im Jugend- und jungen Erwachsenenalter fluktuieren kann. Das Erleben berufsbezogener Unentschlossenheit kann daher als Bestandteil der beruflichen Entwicklung Jugendlicher und junger Erwachsener gesehen werden:

„Thus, we have come to see career indecision as a state which comes and goes over time as a decision is made, is implemented, grows obsolete, and eventually leads to the need to make a new decision (producing a temporary

state of indecision). The process then begins again. It has been speculated that over the life span the time period over which the cycle occurs gradually widens, so that the frequency of the need to make a career decision anew occurs less frequently" (Osipow, 1999, S. 147-148).

Zu beachten ist dabei die Unterscheidung zwischen Career Indecision und Career Indecisiveness (vgl. Osipow, 1999). Letztere beschreibt ein Persönlichkeitsmerkmal (Trait), das sich in einer Entscheidungsunfähigkeit in allen Situationen über einen längeren Zeitraum äußert. Hingegen ist die Career Indecision als ein State aufzufassen, also eine Entscheidungsunsicherheit im beruflichen Entscheidungsprozess, die sich nur vorübergehend in bestimmten Situationen zeigt.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Zielgruppe der jungen Erwachsenen, die sich in einem Hochschulstudium befinden. Lent beschreibt den Idealzustand, in dem sich junge Erwachsene befinden sollten, wenn sie eine berufsbezogene Entscheidung treffen müssen, anhand folgender Merkmale (vgl. 2005, S. 118):

- eine gute Einschätzung der eigenen Interessen, Werte und Fähigkeiten
- ein Verständnis dafür, inwieweit diese persönlichen Merkmale mit möglichen beruflichen Optionen übereinstimmen
- ein klares Ziel, das die Interessen, Werte und Fähigkeiten mit einem passenden beruflichen Weg verbindet
- Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Ziele zu setzen sowie die Zielverfolgung zu organisieren
- hohe Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften, die förderlich dafür sind, wichtige Entscheidungen zu treffen und die entsprechenden Ziele zu verfolgen
- eine Umwelt, welche die beruflichen Ziele unterstützt und in der minimale zielbezogene Barrieren bestehen.

Je mehr dieser Merkmale erfüllt sind, desto weniger brauchen junge Erwachsene Unterstützung in ihrem beruflichen Entscheidungsprozess.

2.4. Verfolgung von Zielen in beruflichen Kontexten

Wenn spezifische berufliche Ziele bestehen, stellt sich die Frage, ob und wie diese im beruflichen Kontext verfolgt werden und welche begünstigenden und

hemmenden Einflussfaktoren hierbei bestehen. Es gibt verschiedene Theorien zur Zielverfolgung im Allgemeinen sowie im beruflichen Kontext. In den folgenden Abschnitten werden zwei Modelle zur Erklärung der Zielverfolgung dargestellt. Das teleonomische Modell des Wohlbefindens dient der Erklärung der Zielverfolgung im Allgemeinen mit Fokus auf der Zielbindung und wahrgenommenen Erreichbarkeit (Abschnitt 2.4.1). Das Modell Aktiver Anpassung geht auf begünstigende Faktoren der Zielverfolgung im Hochschulkontext ein (Abschnitt 2.4.2).

2.4.1. Das teleonomische Modell des Wohlbefindens

Im teleonomischen Modell des Wohlbefindens von Brunstein, Schultheiss und Maier (Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999; Brunstein, Dargel, Glaser, Schmitt & Spörer, 2008) werden zur Erklärung der Zielverwirklichung die subjektiv eingeschätzte Erreichbarkeit eines Ziels und die Zielbindung, in Form von Entschlossenheit, berücksichtigt.

Eine *Zielbindung* besteht, wenn sich eine Person mit ihren Zielen identifiziert, wenn sie sich verpflichtet fühlt, ihre Ziele durch eigenes Tun voranzubringen und wenn sie bereit ist, die dafür erforderlichen Anstrengungen aufzubringen (vgl. Brunstein et al., 2008). Von günstigen *Realisierungsbedingungen* spricht man, wenn eine Person ausreichend Zeit und Gelegenheit hat, etwas für ein bestimmtes Ziel in ihrem Alltag zu tun, wenn sie zielrelevante Einflussfaktoren selbst kontrollieren kann und bei der Realisierung des Ziels mit der Unterstützung ihrer sozialen Umgebung rechnen kann (ebenda). Dabei wird von folgender Wechselbeziehung ausgegangen (Brunstein et al., 2008, S. 178):

„Hohe Zielbindungen einerseits und günstige Realisierungsbedingungen andererseits erhöhen die Zieleffektivität, d. h. den Erfolg und die Wirksamkeit bei der Verwirklichung von Zielen, indem sie entweder multiplikativ (starke Version der Modellannahme) oder additiv (schwache Version der Modellannahme) zusammenwirken. Hohe Ausprägungen auf beiden Zielvariablen (Zielbindung und Realisierbarkeit von Zielen) vorausgesetzt, würde erwartet werden, dass die betreffende Person große Fortschritte bei der Realisierung ihrer Ziele macht und sich im Prozess der Zielverwirklichung als selbstwirksam erlebt“.

Die Annahme des Modells, dass bei einer hohen Zielbindung, die mit günstigen Realisierungsbedingungen assoziiert ist, rasche Fortschritte bei der Zielverwirklichung stattfinden, konnte in Studien im Kontext Studium empirisch bestätigt werden (für eine Übersicht siehe Brunstein et al., 2008). So ergab

beispielsweise eine semesterbegleitende Studie von Brunstein (1993), dass Studierende, welche die Bedingungen, ein persönliches Ziel zu erreichen, als günstig erlebten (u.a. Gelegenheit an dem Ziel zu arbeiten, internale Kontrolle über zielrelevante Ergebnisse und Unterstützung durch andere) und eine hohe Zielbindung zeigten, über große Fortschritte in der Zielerreichung berichteten. Im Gegensatz dazu führten ungünstige Realisierungsbedingungen eines Ziels zu geringem Fortschritt. Eine Anwendung dieses Modells auf die Verfolgung berufsbezogener Ziele im Studium ist bisher nicht erfolgt. Das Modell wurde aber bereits erfolgreich im Arbeitskontext auf berufliche Ziele angewandt (Maier & Brunstein, 2001).

2.4.2. Das Modell Aktiver Anpassung von Braun

In Brauns Modell Aktiver Anpassung (Braun, 1998; Braun, 2004) wird der Mensch als eine Person angesehen, die berufliche identitätsbezogene Ziele aktiv anstrebt. Zielklarheit führt dazu, dass Personen diejenigen Handlungen auswählen, die sie ihrem Ziel näher bringen. So kann eine niedrige Zielklarheit dazu führen, dass Personen keine adäquate Prioritätensetzung mehr vornehmen können (vgl. Braun, 1998). Die handlungsvorbereitende Komponente, in Brauns Modell Vorsatzbildung/Planung genannt, wird als weiterer entscheidender Einflussfaktor auf die Leistung bei komplexen Aufgaben gesehen (ebenda). Aus der Kenntnis der persönlichen Ziele und der Strukturen und Abläufe innerhalb der Organisation ergibt sich die Klarheit über die Mittel, mit denen Ziele erreicht werden können (Mittelklarheit). Die Organisationsorientierung, die Ziel- und die Mittelklarheit beeinflussen die Zukunftsplanung und Vorsatzbildung einer Person.

Die Planungsbereitschaft wird als weiterer entscheidender Einflussfaktor auf die Leistung bei komplexen Aufgaben berücksichtigt. Es wird davon ausgegangen, dass ein Mangel an Planungsbereitschaft sich nachteilig auf die Bewältigung des Studiums und den Übergang ins Berufsleben auswirken kann (Wiese, 2004; Braun, 2004).

Zu den positiven und wünschenswerten Auswirkungen der beruflichen Zielklarheit im Studium zählen laut dem Modell Aktiver Anpassung neben der Mittelklarheit eine erhöhte Planungsbereitschaft, eine erhöhte Studienzufriedenheit und eine geringere Wechseltendenz. Dem Modell zufolge übt die berufliche Zielklarheit einen direkten und indirekten Einfluss auf studienbezogene Leistungen aus. In einer empirischen Untersuchung von

Braun (1998) tragen die berufliche Zielklarheit sowie Planungsbereitschaft bedeutsam zur Erklärung der Studienzeitdauer bei.

Bisher wurde das Modell aber nicht auf die Verfolgung beruflicher Ziele im Studium angewandt. Außerdem ist der Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die allgemeine Haltung gegenüber dem Studium, z.B. die Motivation und Zufriedenheit im Studium, wenig erforscht. Erste Befunde zur Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium und den Studienverlauf werden im nächsten Abschnitt 2.5 dargestellt.

2.5. Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium

Studierende durchlaufen während ihres Studiums einen individuellen Entwicklungsprozess. Hierbei sind Unterschiede im Entwicklungsfortschritt zu erwarten. Ein entscheidendes Merkmal des von Lent beschriebenen Idealzustands, in dem sich junge Erwachsene befinden (siehe Abschnitt 2.3), ist das Vorliegen eines klaren beruflichen Ziels. Welche Bedeutung berufliche Zielklarheit bei der Entscheidung für ein Studienfach sowie im Studienverlauf hat, soll in den folgenden Abschnitten erörtert werden.

2.5.1. Berufliche Zielklarheit und Studienfachwahl

Bei Studierenden kann davon ausgegangen werden, dass sie mehrheitlich die ersten beiden Merkmale des von Lent beschriebenen Idealzustands (siehe Abschnitt 2.3) erfüllen: eine gute Einschätzung der eigenen Interessen, Werte und Fähigkeiten sowie der Übereinstimmung persönlicher Merkmale mit möglichen beruflichen Optionen. Dies lässt sich aus Umfrageergebnissen schließen, denen zufolge sich Studierende ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten bewusst sind. Eine Befragung von rund 9.000 Studierenden im Rahmen des Projektes HISBUS Jahr 2010 ergab, dass sowohl Studierende der Diplom- und Masterstudiengänge als auch Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge als ausschlaggebende Studienwahlmotive das Interesse am Fach (93 %) und Entsprechung des Fach den eigenen Begabungen und Neigungen (82 %) angeben (Grützmacher, Ortenburger & Heine, 2011).

Eine zentrale Voraussetzung für die weitere berufliche Entwicklung ist das Bestehen eines spezifischen beruflichen Ziels. Hier darf jedoch nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sich bei Studierenden, die sich für ein bestimmtes Studienfach entschieden haben, bereits eine berufliche Präferenz herauskristallisiert hat und diese spezifiziert wurde. Dies zeigen

verschiedene Umfragen. Berufsberater an Hochschulen in den USA stellen häufig fest, dass viele Studierende noch keine berufliche Präferenz haben (Brooks, Cornelius, Greenfield & Joseph, 1995). Eine Untersuchung des American College Testing Programms ergab, dass sich 10 % der Studierenden an Colleges noch nicht für ein Hauptfach im Studium sowie eine berufliche Richtung entschieden haben (Kelly & Pulver, 2003). In Deutschland ist dieses Phänomen noch stärker ausgeprägt. Im 10. Studierendensurvey zur Studiensituation und zu studentischen Orientierungen im Wintersemester 2006/2007 wurde auch der Stand der Berufswahl erhoben (dreistufige Skala: keine Berufswahl getroffen – Berufswahl mit einiger Sicherheit – Berufswahl mit großer Sicherheit) (vgl. Bargel et al., 2008b). Insgesamt haben 30 % der Studierenden an Universitäten und 22 % der Studierenden an Fachhochschulen noch keine Berufswahl getroffen. Die Sicherheit der Berufswahl hängt hierbei auch vom angestrebten Studienabschluss ab. Besonders sicher mit der Berufswahl sind sich Lehramt- und Medizinstudierende. Während bei den Medizinstudierenden nur 5 % keine Berufswahl getroffen haben, sind es in den Fächern Soziologie und Physik rund 60 %. Die Hälfte der Politikwissenschaftler und 45 % der Volkswirtschaftsstudierenden sind noch unentschlossen, bei den Rechtswissenschaften sind es 40 % der Befragten. In den geisteswissenschaftlichen Fächern Germanistik und Anglistik hat ein Viertel der Befragten noch keinen festen Berufswunsch, im Fach Geschichte ein Drittel. In der Psychologie gibt ein Drittel an, noch keine Berufswahl getroffen zu haben, während nur ein Viertel mit großer Sicherheit eine Berufswahl getroffen hat. Bei den Erziehungswissenschaften ist ein Fünftel der Befragten noch nicht entschieden, während 45% bereits sicher bezüglich ihrer Berufswahl sind.

In der Studierendenbefragung von HISBUS im Jahr 2010 nannten 58 % der rund 9.000 befragten Studierenden als Grund für die Studienfachwahl, später einen bestimmten Beruf ergreifen zu können, – unter den Bachelorstudierenden liegt der Anteil bei 55 % (Grützmacher et al., 2011). Im Studentenspiegel 2010 (durchgeführt von UniSPIEGEL) wurden 164.000 Studierende zu Motiven für die Wahl des Studienfaches befragt. Im Vergleich zu Motiven wie eigene Begabung/Fähigkeiten, spezielles Fachinteresse und Vielfalt beruflicher Möglichkeiten, wurde das Motiv Fester Berufswunsch weniger häufig genannt. Auch hier zeigen sich deutlich Unterschiede in Abhängigkeit vom Studienfach: Der feste Berufswunsch als Motiv für die Wahl des Studienfaches wurde nur von 5 % der Studierenden im Fach Wirtschaftsingenieurwesen genannt, aber von 38 % der Studierenden im Fach Humanmedizin (UniSPIEGEL, 2010).

Die Umfrageergebnisse in Deutschland verdeutlichen insgesamt, dass viele Studierende in ihrem beruflichen Entwicklungsprozess vor der Aufgabe stehen, ihre beruflichen Ziele zu klären und zu spezifizieren. Inwiefern hierbei Unterstützungsbedarf aus Sicht der Studierenden besteht, ist bisher kaum untersucht worden. Daher interessiert hier besonders, inwiefern die Studierenden im Prozess der Zielklärung Unterstützung von ihrer Hochschule erwarten und in welcher Form.

Vor dem Hintergrund der Befragungsergebnisse stellt sich auch die Frage, wie sich die berufliche Zielklarheit, insbesondere deren Mangel, auf den Studienverlauf und die Haltung zum Studium auswirkt. Dies wird im folgenden Abschnitt erörtert.

2.5.2. Berufliche Zielklarheit und Studienerfolg

Studierenden wird in Modellen zur Anpassung an die universitäre Lebenssituation eine proaktive Rolle zugeschrieben und die Wichtigkeit der Motivation betont (Brunstein et al., 2008). Nach den persönlichkeits-theoretischen Theorien dienen persönliche Ziele dazu, den alltäglichen Handlungen einer Person Struktur und Bedeutung zu geben (Abschnitt 2.1.3). Das Setzen und Verwirklichen studiums- sowie berufsbezogener Ziele wird dabei als entscheidend für eine erfolgreiche Anpassung an das Studium gesehen. Als Merkmale der Anpassung an das Studium können Merkmale bezüglich des Studienerfolgs berücksichtigt werden. Zur Bedeutung der beruflichen Zielklarheit für den Erfolg des Studiums gibt es bisher im deutschsprachigen Raum wenige empirische Untersuchungen. In einigen Studien aber konnte gezeigt werden, dass spezifische Ziele für das Absolvieren des Studiums von Vorteil sind. So weisen Studierende mit hoher beruflicher Zielklarheit eine kürzere Dauer des Studiums auf als Studierende mit niedriger beruflicher Zielklarheit (Braun, 1998). Studierende mit einer hohen Neigung, sich auf bestimmte Ziele festzulegen und Prioritäten zu setzen, ziehen seltener einen Studienabbruch in Erwägung (Wiese & Schmitz, 2002).

Als Gründe für einen Studienabbruch wurden unter anderem Informationsdefizite vor Studienbeginn, extrinsisch motivierte Motive für die Studienfachwahl und berufliche Neuorientierung identifiziert (Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003). Die HIS GmbH führte 2008 eine Befragung mit 2.500 Studienabbrecher/innen von Universitäten und Fachhochschulen zu Ursachen und Motiven von Studienabbrüchen durch. Die berufliche

Neuorientierung wurde im Jahr 2000 von 19 % befragter Studienabbrecher/innen als ausschlaggebendes Studienabbruchmotiv genannt, im Jahr 2008 von 10 %. Die berufliche Umorientierung kann darauf zurückgeführt werden, dass sich berufliche Ziele während des Studiums verändert haben bzw. neu entstanden sind, die nicht mehr mit dem aktuellen Studienfach vereinbar sind. Es ist die Frage, inwiefern eine rechtzeitige Klärung beruflicher Ziele, idealerweise vor Studienbeginn oder am Anfang des Studiums, dieser beruflichen Umorientierung und damit einhergehendem Studienabbruch hätte entgegenwirken können. Der Vergleich der Befragungsergebnisse von Studienabbrecher/innen mit befragten Absolvent/innen ergab, dass Absolvent/innen mit 45 % etwas häufiger als Studienabbrecher/innen (41 %) angaben, aufgrund eines festen Berufswunsches den Studiengang gewählt zu haben (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009). Die Klarheit der Berufsvorstellungen vor Studienbeginn schätzen Studienabbrecher/innen und Absolvent/innen rückblickend nicht unterschiedlich ein (ebenda). Fehlende berufliche Zielklarheit allein führt folglich nicht zu einem Studienabbruch. Aber wohin die Konstellation fehlender beruflicher Zielklarheit, mangelnden Interesses sowie mangelnder Motivation führen kann, zeigen Untersuchungen zu Ursachen des Studienabbruchs. Heublein et al. (2009) unterscheiden auf Grundlage empirischer Daten verschiedene Gruppen von Studienabbrechern. Hierbei identifizieren sie eine Gruppe von Studienabbrechern, die das Studium wegen mangelnder Studienmotivation und mangelnder berufliche Zielklarheit abgebrochen haben:

„Sie waren unterdurchschnittlich motiviert und haben mit ihrem Studium nur selten einen festen Berufswunsch verfolgt. Stattdessen ließen sie sich überproportional häufig vom Rat Anderer leiten, wichen wegen Zulassungsbeschränkungen auf andere Fächer aus und trafen ihre Entscheidung für ihr Studienfach zufällig“ (Heublein et al., 2009, S. 58).

2.5.3. Berufliche Zielklarheit und Haltung zum Studium

Die Anpassung an das Studium kann auch durch Merkmale abgebildet werden, die sich auf die persönliche Haltung zum Studium beziehen. Eine positive Haltung zum Studium und somit Anpassung an das Studium ist gegeben, wenn Studierende mit ihrem Studium zufrieden sind und einen Abbruch oder Studienwechsel nicht in Erwägung ziehen.

Es zeigt sich, dass konkrete Studienziele die allgemeine Studienzufriedenheit beeinflussen: Je stärker Studierende ihr Studium mit einer beruflich-

wissenschaftlichen Zielsetzung betreiben, d.h. überwiegendes Interesse an der Qualifizierung für den angestrebten Beruf haben, desto zufriedener sind sie mit ihren Studieninhalten; entsprechend sind Studierende umso unzufriedener mit den Studieninhalten, je unklarer ihre Ziele sind (vgl. Heise et al., 1999).

Interventionsprogramme zur Stärkung der Zielbindung und Verbesserung der erlebten Realisierbarkeit persönlicher Ziele führen zur Erhöhung der Studienzufriedenheit (Brunstein et al., 2008) und besseren Anpassung an das Studium in Form von kontextspezifischem Wohlbefinden (akademische und soziale Adaptation, Studienzufriedenheit und Studienbindung) (Dargel, 2006). Dargel (2006) entwickelte ein Interventionsprogramm zur Stärkung von Zielbindungen und Verbesserung der Realisierbarkeit persönlicher Ziele für Studierende. Die Erprobung des Programms ergab folgende kurzzeitigen Effekte (vgl. Dargel, 2006, S. 241): Studierende, die an anreizbezogenen Übungen teilnahmen, fühlten sich zwei Wochen nach der Intervention stärker ihrem Studium verpflichtet und berichteten über eine höhere Studienzufriedenheit. Die Zielbindungsintervention führte zu einer erhöhten Energetisierung bezüglich des Studiums, während die Zielplanungsintervention eine Zunahme der studienbezogenen Anpassung bewirkte.

Insgesamt deuten die theoretischen Überlegungen und ersten empirischen Ergebnisse darauf hin, dass es von Vorteil ist, klare berufliche Ziele im Studium zu haben. Berufliche Ziele können die Anpassung an das Studium fördern, indem sie einem Studienabbruch oder -wechsel entgegenwirken, und/oder sich auf die Haltung zum Studium positiv auswirken.

2.6. Typen beruflicher Zielklarheit im Studium

Im nordamerikanischen Raum wird davon ausgegangen, dass berufliche Zielklarheit unter Studierenden wie folgt ausgeprägt ist: Viele Studierende treffen berufsbezogene Entscheidungen im Laufe des Studium relativ einfach und erleben dabei wenig Schwierigkeiten, während ein kleiner Anteil Studierender deutlich mehr Schwierigkeiten hat, überhaupt eine berufsbezogene Entscheidung zu treffen (Krieshok, 1998).

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wird in den USA zu beruflicher Zielklarheit in Schule und Studium geforscht. Die ersten Forschungsansätze konzentrierten sich auf die dichotome Unterteilung in beruflich zielklare und beruflich nicht

zielklare Studierende. Parsons unterschied vor rund 100 Jahren zwei Typen von SchülerInnen bzw. Studierenden:

„First, those who have well-developed aptitudes and interests and a practical basis for a reasonable conclusion in respect to the choice of a vocation. Second, boys and girls with so little experience that there is no basis yet for a wise decision” (1909, S. 19).

Seit den 1930er Jahren werden Gründe für mangelnde berufliche Zielklarheit unter Studierenden untersucht. In den ersten Ansätzen wurden als Ursachen berufsbezogener Unentschlossenheit Persönlichkeitsprobleme oder mangelnde Reife gesehen (Savickas, 1995). In den 1970er Jahren aber fand eine wesentliche Richtungsänderung statt: Typen der beruflichen Zielklarheit wurden nicht mehr dichotom sondern auf einem eindimensionalen Kontinuum gesehen (Savickas, 1995). Entsprechend wurden Skalen zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit, z.B. die Career Decision Scale von Osipow, Carney und Barak (1976) entwickelt, mittels derer die Position einer Person auf einem Kontinuum abgebildet werden kann. Es folgte dann die multidimensionale Konzeptualisierung der beruflichen Zielklarheit (Savickas, 1995) mit dem Ziel, Subtypen beruflich unklarer bzw. zielklarer Studierender zu identifizieren.

Eine klassische Studie zu Typen der beruflichen Zielklarheit stammt aus den 1970er Jahren von Holland und Holland (1977), die davon ausgingen, dass nicht zielklare Studierende eine heterogene Gruppe darstellen, die aus multiplen Subtypen besteht. Sie identifizierten anhand empirischer Daten drei Subtypen nicht zielklarer Studierender. Eine Gruppe von Studierenden schiebt ihre berufliche Entscheidung bis zuletzt hinaus, zeigt aber keine auffällig ausgeprägten Persönlichkeitseigenschaften. Die zweite Gruppe Studierender hingegen ist in leichtem Ausmaß unreif, ängstlich und interpersonell inkompetent. Die dritte Gruppe zeigt dieselben Eigenschaften wie die zweite Gruppe, aber deutlich stärker ausgeprägt.

Heute ist es ein üblicher Ansatz, Typen von Studierenden auf Basis von Clusteranalysen zu bilden, wobei neben der beruflichen Zielklarheit auch Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt werden (Kelly & Pulver, 2003). Ein Review über 15 Studien zu Typen der beruflichen Zielklarheit unter Studierenden und SchülerInnen von Gordon (1998) zeigt, dass Studierende und SchülerInnen zum einen bezüglich ihres Ausmaßes an beruflicher Zielklarheit unterschieden werden können, zum anderen anhand ihrer Persönlichkeitseigenschaften und ihres emotionalen Befindens aufgrund ihrer (mangelnden) beruflichen Zielklarheit. Auf Grundlage dieser 15 Studien leitet Gordon (vgl. 1998, S. 392-399) drei Typen beruflich zielklarer Studierender und

vier Typen beruflich unentschlossener Studierender ab, die im Folgenden dargestellt werden. Die in der Metaanalyse verwendeten Studien stammen überwiegend aus dem nordamerikanischen Raum, vereinzelt aus europäischen Ländern, jedoch stammt keine der Untersuchungen aus Deutschland.

- Studierende des Typs „Very Decided“ glauben an die Kontrollierbarkeit ihres beruflichen Lebenswegs und daran, dass sie die richtigen Entscheidungen treffen können. Sie haben ein hohes Selbstwertgefühl, zeigen keine Entscheidungsschwierigkeiten und sehen ihre berufliche Zukunft als wichtig an. Während ihres Studiums treffen diese Studierenden ihre berufliche Entscheidung und machen entsprechende Pläne. Doch ist darauf hinzuweisen, dass auch diese Studierende ihre Entscheidung verfrüht getroffen haben können oder es ihnen an Informationen über berufliche Alternativen mangelt.
- Die Studierenden, die zum Typ „Somewhat Decided“ gehören, haben noch Zweifel bezüglich ihrer beruflichen Entscheidung. Ihre Ängstlichkeit ist stärker und ihre Entscheidungsfähigkeit und Selbstwertgefühl schwächer ausgeprägt im Vergleich zum Typ „Very Decided“. Da ihnen häufig noch berufsbezogene Informationen und Informationen über ihre eigene Person fehlen oder sie übermäßig durch andere Personen, wie z.B. die Eltern, oder kontextuelle Faktoren, z.B. Beschäftigungsaussichten, beeinflusst sind, ist bei diesen Personen ein Wechsel der beruflichen Entscheidung sehr wahrscheinlich.
- Der dritte Typ zielklarer Studierender ist „Unstable Decided“, der durch eine hohe Zielinstabilität und hohe Ängstlichkeit gekennzeichnet ist. Bei diesen Studierenden ist die berufliche Entscheidung stark von anderen Personen beeinflusst. Aufgrund ihrer Ängstlichkeit kann es dazu kommen, dass sie trotz ihrer Unzufriedenheit sich nicht aktiv für eine Änderung ihrer Entscheidung einsetzen.
- Unter den nicht zielklaren Studierenden repräsentiert der Typ „Tentatively Undecided“ die Studierenden, die auf dem Weg zu einer beruflichen Entscheidung sind. Sie zeigen bereits berufliche Reife und haben eine berufliche Identität herausgebildet, doch haben sie mehrere berufliche Optionen und sind noch nicht bereit, sich für eine von diesen zu entscheiden. Zum Teil fehlen ihnen noch Informationen zu bestimmten beruflichen Möglichkeiten, zum Teil haben sie generelle Schwierigkeiten sich zu entscheiden. Aber sie fühlen sich aufgrund ihrer mangelnden beruflichen Zielklarheit nicht unwohl und sind zuversichtlich, im richtigen Moment die richtige Entscheidung zu treffen.

- Der Typ „Developmentally Undecided“ beschreibt Studierende, die in der Phase der Exploration sind und bei denen sich die Unentschlossenheit im Laufe der weiteren beruflichen Entwicklung auflösen wird. Sie sind oft noch nicht genügend über ihre beruflichen Möglichkeiten informiert und müssen noch weitere Entwicklungsaufgaben (Kristallisation und Spezifikation beruflicher Ziele) lösen, um eine Entscheidung treffen zu können.
- Zu dem Typ „Seriously Undecided“ zählen Studierende, die das Treffen einer beruflichen Entscheidung als Druck erleben und daher Angst entwickeln. Des Weiteren umfasst dieser Typ Studierende, die generell Schwierigkeiten haben, Entscheidungen zu treffen. Personen dieses Typs haben häufig ein geringes Ausmaß an beruflicher Identität und ein niedriges Selbstwertgefühl. Sie verfügen nicht über ausreichende Informationen zu beruflichen Möglichkeiten. Oft erleben diese Studierenden externe Barrieren und sind abhängig von anderen Personen, was sie davon abhält, Verantwortung für das Treffen von Entscheidungen zu übernehmen.
- Studierende des Typs „Chronically Indecisive“ sind durch ein hohes Angst- und Stresserleben geprägt. Auch diese Gruppe hat generell Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen, und zeigt zudem externe Kontrollüberzeugungen und ein geringes Selbstwertgefühl. Darüber hinaus mangelt es ihnen an Motivation, sich über ihre beruflichen Werte und Ziele klarer zu werden und mehr Informationen über berufliche Möglichkeiten einzuholen.

In der Typenübersicht zeigt sich unter den nicht zielklaren Studierenden bei den Typen „Seriously Undecided“ und „Chronically Indecisive“ eine generelle Entscheidungsschwierigkeit (Career Indecisiveness, siehe auch Abschnitt 2.3). Diese darf nicht mit einem Mangel an beruflicher Zielklarheit (Career Indecision) verwechselt werden. Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der beruflichen Zielklarheit im Studium.

Die hier dargestellte Typologie verdeutlicht den Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit, bestimmten Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen und dem Wissensstand über berufliche Möglichkeiten. Jedoch wird in der Typologie nicht berücksichtigt, welche Bedeutung die berufliche Zielklarheit für die Haltung gegenüber dem Studium hat. Zudem wird das berufliche Erkundungsverhalten kaum berücksichtigt, sondern nur der aktuelle Informationsstand.

Josselson (1996) entwickelt vier Szenarien zur Beschreibung des beruflichen Entwicklungsstandes. Diese stellen eine bewusste Abgrenzung von bisherigen Studien dar, in denen von aufeinander aufbauenden Stadien ausgegangen

wird. Die Szenarien basieren auf 30 Einzelfallstudien zur beruflichen Entwicklung von 21-jährigen Frauen, die sich in den 1970er Jahren im letzten Jahr des Studiums befanden. In diesen Szenarien wird neben der beruflichen Zielklarheit auch die berufliche Erkundung und das „Commitment“ berücksichtigt (Tabelle 2; vgl. Josselson 1996).

Die „Guardians“ sind junge Frauen, die gute Leistungen aufweisen und die Erwartungen der Familie erfüllen möchten. Sie haben nicht viele berufliche Möglichkeiten erkundet, sind aber konstant seit Studienbeginn sicher, was ihre beruflichen Ziele angeht. Häufig treten sie in die beruflichen Fußstapfen der Eltern.

Die „Pathmakers“ fürchten weder Risiko noch eine Zielbindung und streben eine Balance zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und denen der anderen an. Sie haben verschiedene sie interessierende berufliche Möglichkeiten erkundet und eine berufliche Entscheidung getroffen.

Frauen, die als „Searcher“ bezeichnet werden, sind oft idealistisch und überfordert damit, eine Entscheidung zu treffen oder Zielbindung zu zeigen. Sie erkunden zwar verschiedene Möglichkeiten entsprechend ihrer Interessen, aber haben sich noch nicht entschieden.

Die sogenannten „Drifters“ leben im Moment und vermeiden es, eine Entscheidung treffen zu müssen und sich mit ihrer eigenen Identität auseinanderzusetzen. Sie erkunden nicht ihre Umwelt während des Studiums und haben keine Pläne für die Zukunft.

Tabelle 2: Szenarien nach Josselson (1996)

Typ	Szenario
„Guardians“	My plans following graduation are based upon a decision that I made before coming to college. I have not changed from that plan.
„Pathmakers“	My plans following graduation are clear and are based upon a decision I made during college due to exploring several options.
„Searchers“	My plans following graduation are not clear yet, but I have explored many options and I am continuing to do so.
„Drifters“	My plans following graduation are not clear yet. At this point I am simply looking forward to graduating.

Die vier Szenarien wurden bisher in einer nordamerikanischen quantitativen Untersuchung eingesetzt (Allen & Taylor, 2006). Aus dem deutschsprachigen Raum sind bislang keine Untersuchungen dieser Art bekannt. Daher wird diese Typologie als Grundlage für die Entwicklung einer Typologie zur beruflichen Zielklarheit unter deutschen Studierenden dienen.

Auf die Beziehung zwischen beruflicher Erkundung und beruflicher Zielklarheit wird ausführlich in Kapitel 3 eingegangen.

2.7. Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Studium

Ein Mangel an beruflicher Zielklarheit im Studium, in dem eigentlich berufsbezogene Entscheidungen getroffen werden sollen, ist kein unübliches Phänomen (Osipow, 1999). Unklarheit bezüglich beruflicher Ziele im Studium darf deshalb nicht zwangsläufig als Nachteil gesehen werden oder negativ gewertet werden. Barak (1975) weist darauf hin, dass das Offenhalten beruflicher Möglichkeiten eine rationale Entscheidung sein kann, die verhindert, dass es zu unüberlegten Entscheidungen kommt. Cochran (1991) sieht mangelnde berufliche Zielklarheit als normale Begleiterscheinung an, wenn Personen vor einer entscheidenden berufsbezogenen Veränderung stehen. Die Unentschlossenheit drückt das Zögern vor der Veränderung aus, wobei dieses Zögern willentlich erfolgt. Es kann daher nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass bei allen Studierenden, die unentschlossen bezüglich ihres beruflichen Weges sind, ein Leidensdruck besteht. Jedoch kann das konstante Fehlen beruflicher Ziele zur Belastung für Studierende werden und mit einer negativen Haltung gegenüber dem Studium einhergehen (siehe Abschnitt 2.5.3).

Idealerweise sollte sich im Laufe der beruflichen Entwicklung im Studium ein klares berufliches Ziel herausbilden. Die Entwicklung beruflicher Zielklarheit erfolgt aber nicht automatisch im Studienverlauf. Dies zeigt sich deutlich in einer deutschlandweiten Befragung von BachelorabsolventInnen: Von den Studierenden, die sich im Anschluss an ihr Bachelorstudium in einem Masterstudiengang befanden, gaben 41 % an, das Masterstudium unter anderem dafür zu nutzen, Zeit für die Berufsfindung zu gewinnen und „dies vergleichsweise häufig in Fachrichtungen, für die heute kaum klar profilierte Berufsbilder existieren (wie z. B. den Geisteswissenschaften)“ (Minks & Briedis, 2005, S. 94). Es interessiert deshalb, welche Faktoren zur Zielklärung im Studienverlauf beitragen. Als bedeutsam für die Entstehung beruflicher Ziele werden je nach theoretischem Ansatz verschiedenartige Einflussfaktoren gesehen (siehe Theorien zu beruflicher Entwicklung in Kapitel 1). Determinanten der beruflichen Zielklarheit, abgeleitet aus theoretischen Annahmen und empirischen Befunden, werden ausführlich im folgenden Abschnitt 2.8 dargestellt.

2.8. Determinanten beruflicher Zielklarheit

Die Darstellung der Theorien zur beruflichen Entwicklung in Kapitel 1 macht deutlich, dass aufgrund unterschiedlicher theoretischer Schwerpunktsetzungen verschiedenartige Determinanten beruflicher Zielklarheit in Betracht gezogen werden können. Im Folgenden werden die Determinanten der beruflichen Zielklarheit im Studium dargestellt, die aufgrund des bisherigen Forschungsstands und theoretischer Überlegungen als Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit erachtet werden. Da bisher im deutschsprachigen Raum wenige empirisch überprüfte Erklärungsansätze vorliegen, wird vor allem auf Erkenntnisse und Theorien aus dem nordamerikanischen Forschungsraum zurückgegriffen. Die Bedeutung beruflicher Erkundung für die berufliche Zielklarheit, die in vielen Theorien besonders betont wird, wird gesondert im darauffolgenden Kapitel betrachtet.

2.8.1. Selbstwirksamkeitserwartungen

Da in der heutigen psychologischen Laufbahnforschung davon ausgegangen wird, dass die Berufsentwicklung aktiv vom Individuum gesteuert wird (Wiese, 2004), kommt den Selbstwirksamkeitserwartungen eine zentrale Bedeutung zu. Der Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartungen auf persönliche Zielsetzungen und die Zielverfolgung wird von Bandura und Locke (2003, S. 87) wie folgt beschrieben:

“They affect whether individuals think in self-enhancing or selfdebilitating ways, how well they motivate themselves and persevere in the face of difficulties, the quality of their emotional well-being and their vulnerability to stress and depression, and the choices they make at important decisional points”.

Selbstwirksamkeitserwartungen werden generell als Prädiktor von Motivation, Leistung und Studienerfolg gesehen (Lent et al., 1986; Bandura, 1994). Die Evaluation von Meta-Analysen durch Bandura und Locke (2003) ergab, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit der Bereitschaft verbunden sind, sich höhere Ziele zu setzen, sich bei Hindernissen stärker anzustrengen und Ziele mit größerer Ausdauer zu verfolgen.

Zu beachten ist, dass Selbstwirksamkeitserwartungen aus sozial-kognitiver Sicht nicht als Trait angesehen werden, sondern als ein dynamisches Set von Überzeugungen, das in verschiedenen Handlungsfeldern unterschiedlich

ausgeprägt ist und mit Personen-, Verhaltens- und Umweltfaktoren interagiert (Lent et al., 1994; Bandura, 1986):

„The self-efficacy belief system is not an omnibus trait, but rather a differentiated set of self-beliefs linked to distinct realms of functioning“ (Bandura, 1994, S. 29).

Entsprechend wird gefordert, dass Selbstwirksamkeitserwartungen situativ und bereichsspezifisch erfasst werden sollten (Bartley & Robitschek, 2000). Im Rahmen dieser Arbeit werden daher die *berufsbezogenen* Selbstwirksamkeitserwartungen fokussiert. Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, im englischsprachigen Raum als career self-efficacy bezeichnet (Betz & Hackett, 2006), werden wie folgt definiert:

„(...) the individuals beliefs in his or her capability of successfully completing tasks involved in or related to a domain of educational and/or vocational behavior“ (Williams & Betz, 1994, S. 341).

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen sollen zunächst dabei helfen, berufliche Möglichkeiten wahrzunehmen, dann die Spanne wahrgenommener beruflicher Möglichkeiten einzuschränken und anschließend die ausgewählten Möglichkeiten zu verfolgen.

Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen finden im Kontext der beruflichen Entwicklung erstmals bei Hackett und Betz (1981) Berücksichtigung. Die beiden Autorinnen übertrugen Banduras Selbstwirksamkeitstheorie auf die berufliche Entwicklung und Karriere, ursprünglich mit dem Fokus auf der beruflichen Entwicklung von Frauen (Betz & Hackett, 2006). In ihrem Ansatz gehen sie davon aus, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen Einfluss auf die wahrgenommenen beruflichen Möglichkeiten, den berufsbezogenen Entscheidungsprozess und die Verfolgung beruflicher Pläne nehmen. Zudem postulieren Betz und Hackett (1997), dass die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie die Entwicklung beruflicher Ziele von berufsbezogenen Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen beeinflusst wird: Hohe Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen führen zu besser kristallisierten Zielen und zielorientiertem Verhalten, während geringe Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen zu einer Einschränkung in der Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten und einem Mangel an beruflicher Zielklarheit führen können. Die Annahme, dass Selbstwirksamkeitserwartungen die Wahrnehmung beruflicher Optionen beeinflussen, konnte in verschiedenen Untersuchungen empirisch bestätigt werden (z.B. Betz & Hackett, 1981; Hackett & Lent, 1992; Lent et al., 1986; für einen Überblick siehe Bandura, 1994). Entsprechend wurden Interventionen entwickelt, die auf die Erhöhung

spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen und eine damit einhergehende Erweiterung wahrgenommener beruflicher Möglichkeiten abzielen, z.B. Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf mathematische und naturwissenschaftliche Berufsfelder oder auf das Fach Medizin (Überblick bei Betz & Hackett, 1997). Taylor und Betz (1983) sowie Taylor und Popma (1990) untersuchten die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich Aufgaben, die gelöst werden müssen, um eine berufsbezogene Entscheidung zu treffen (z.B. Informationen über ein Unternehmen einholen; sich für einen Masterstudiengang bewerben). Hierbei zeigt sich, dass Studierende mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen entsprechend geringe oder keine berufliche Zielklarheit aufweisen. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass diese spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen als entscheidender Prädiktor beruflicher Zielklarheit gesehen werden können (Betz & Voyten, 1997).

In der Social Cognitive Career Theory (Lent et al., 1994; siehe Abschnitt 1.2.3) werden die Selbstwirksamkeitserwartungen als entscheidender Einflussfaktor der beruflichen Entwicklung im Allgemeinen und der Setzung beruflicher Ziele im Speziellen gesehen. Meta-Analysen und Reviews sprechen dafür, dass Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl berufsbezogene Interessen als auch berufliche Ziele und deren Verfolgung beeinflussen (Hackett & Lent, 1992; Lent et al., 1994). Empirische Studien bestätigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf studienbezogene Leistungen und den Umgang mit Hindernissen beziehen, einen Prädiktor berufsbezogener Zielsetzungen im Studium darstellen (Lent et al., 2001; Lent et al., 2005).

Im Gegensatz zu den Annahmen von Lent et al. (1994) sowie von Betz und Hackett (1981) gehen Mitchell und Krumboltz (1990) in ihrer Theorie davon aus, dass Selbstwirksamkeitserwartungen eine generalisierte Selbstbeobachtung darstellen. Sie sehen daher Selbstwirksamkeitserwartungen nicht als unabhängige Variable an, sondern als abhängige Variable, die aus bisherigen Lernerfahrungen resultiert. Dennoch können Selbstwirksamkeitserwartungen nach ihrer Ansicht nützliche Indikatoren sein, da sie leichter nachzuweisen sind, als die Lernerfahrungen, durch die sie ausgelöst wurden (vgl. Mitchell & Krumboltz, 1990, S. 171).

In dieser Arbeit werden Selbstwirksamkeitserwartungen – entsprechend der Ansätze von Betz und Hackett sowie Lent et al. – als Prädiktoren beruflicher Zielklarheit angesehen.

2.8.2. Interesse am Studium

Interesse ist aus persönlichkeitspsychologischer Sicht anhand der folgenden drei Merkmale beschreibbar (vgl. Krapp, 1997, S. 46):

- positive Gefühlsbilanz: Formen der Interessenrealisierung werden insgesamt positiv erlebt
- positiver Wertbezug: die Interessengegenstände haben eine herausgehobene Bedeutung
- intrinsische Motivation: die Interessenrealisierung wird weitgehend frei von Zwängen erlebt.

Entsprechend dieser Definition ist hohes Interesse am Studium dadurch gekennzeichnet, dass den Inhalten und Auseinandersetzungsformen des Studienfaches ein positives Gefühl entgegengebracht wird, das Studium von persönlicher Bedeutung ist, sowie die Auseinandersetzung mit dem Studium freiwillig erfolgt. Aus berufspsychologischer Sicht werden Interessen als relativ stabile Einstellungen gegenüber studienfachtypischen Inhalten und Tätigkeiten gesehen (vgl. Krapp, 1997), denen als motivationaler Faktor im Studium große Bedeutung zukommt (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993).

Die Erfassung beruflicher Interessen ist im Forschungsbereich der beruflichen Entwicklung und in der Berufsberatung ein wesentliches Element (Hansen, 2005). Einen zentralen Beitrag leistet das Modell der Berufswahl von Holland (Holland, 1996; siehe Abschnitt 1.2.1). Das Interesse am Studium kann entsprechend Hollands Theorie als Determinante der beruflichen Zielklarheit gesehen werden: Wenn sich bei Studierenden stabile Interessen herauskristallisiert haben, kann dies zu einer Ausrichtung auf ein Berufsfeld führen, das diesen Interessen entspricht und damit wiederum zur Entwicklung beruflicher Ziele beitragen.

In den letzten 50 Jahren wurden zahlreiche Inventare zur Erfassung beruflicher Interessen entwickelt und in der beruflichen Beratung eingesetzt (Betz und Borgen, 2000). Bei der Wahl des Studienfaches orientieren sich Studierende insbesondere an ihren fachlichen und persönlichen Interessen (Krapp, 1997). Umfragen in Deutschland zeigen, dass das entscheidende Motiv für die Wahl eines Studiums das Interesse am Fach ist (Bargel et al., 2008b; Berta, 1999; Grützmacher et al., 2011) (vgl. Abschnitt 2.5.1).

Orientiert an Hollands Ansatz wurde bisher in einigen empirischen Studien der Zusammenhang der Kongruenz und der beruflichen Zielklarheit untersucht. Kongruenz kann allgemein beschrieben werden als „(...) the match between

personality and occupational choice or college major choice" (Spokane, Meir & Catalano, 2000, S. 141). Kongruenz kann aber auch spezifischer erfasst werden, z.B. nur auf die berufsbezogenen Interessen bezogen und die entsprechende Berufswahl (Spokane et al., 2000). In einer Untersuchung von Lent, Brown und Larkin (1987) zeigte sich, dass bei Studierenden die Kongruenz zum einen zur Vorhersage der Spannbreite wahrgenommener beruflicher Möglichkeiten beiträgt und zum anderen positiv mit beruflicher Zielklarheit korreliert. Die Studie von Chartrand, Camp und McFadden (1992) zeigte in Übereinstimmung mit der Studie von Lent et al. (1987), dass Kongruenz signifikant zur Erklärung beruflicher Zielklarheit beiträgt. Im Gegensatz zu diesen Studien steht das Ergebnis der Studie von Slaney und MacKinnon-Slaney (1986), in der sich keine signifikante Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Kongruenz ergab. In aktuelleren Studien zeigt sich wiederum ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Kongruenz und beruflicher Zielklarheit (Lancaster, 2006; Tracey & Darcy, 2002).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Interessenkongruenz im Kontext Studium, die als Passung der persönlichen Interessen und den Inhalten des gewählten Studienfachs verstanden wird. Da theoretische Überlegungen und einige empirische Untersuchungen darauf hindeuten, dass ein Zusammenhang zwischen Interessenkongruenz und beruflicher Zielklarheit besteht, wird das Interesse am Studium in der vorliegenden Arbeit als Einflussfaktor beruflicher Zielklarheit berücksichtigt.

2.8.3. Berufserfahrung vor dem Studium

Zum Einfluss bisheriger Berufserfahrung vor Beginn des Studiums, z.B. im Rahmen einer Anstellung oder Ausbildung, auf die berufliche Zielklarheit im Studium gibt es bisher wenige empirisch gestützte Informationen. Abiturient/innen in Deutschland, die nach Absolvieren einer Berufsausbildung ein Studium aufnehmen, wählen häufig ein Studienfach, das große Affinitäten zum Ausbildungsberuf besitzt (Wild & Zimmermann, 2005).

Aus Sicht lern- und entwicklungstheoretischer Ansätze (siehe Abschnitte 1.2.2 und 1.2.3) ist anzunehmen, dass Studierende mit Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung differenziertere und realistischere Vorstellungen bezüglich der Tätigkeitsfelder und Anforderungen in einem bestimmten Berufsfeld haben. Zudem trägt die einschlägige Berufserfahrung zur Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts (u.a. Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, Werthaltungen und Interessen) bei. Daraus resultiert dann möglicherweise ein

Berufsziel, welches den eigenen Fähigkeiten und Interessen entspricht und für das ein Studium erforderlich oder wünschenswert ist. In diesem Falle haben die Studierende klare berufliche Ziele, die sie mittels ihres Studiums erreichen möchten.

Es ist aber auch denkbar, dass sich die Berufserfahrung nicht förderlich auf die berufliche Zielklarheit auswirkt. Entspricht eine berufliche Tätigkeit nicht den persönlichen Interessen und Fähigkeiten, wird möglicherweise eine andere Richtung eingeschlagen, die den eigenen Interessen und Fähigkeiten besser zu entsprechen scheint. Im Falle dieser Umorientierung muss bei der Studienfachwahl aber nicht unbedingt ein konkretes Berufsziel vorliegen. In einer Untersuchung von Wild und Zimmermann (2005) zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in der beruflichen Zielklarheit zwischen Studierenden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten und Studierenden ohne Berufsausbildung. Aber Studierende mit Berufsausbildung zeigten ein etwas höheres Interesse am Studium. Als Einschränkung dieser Ergebnisse ist zu sehen, dass in der Stichprobe nur Studierende der Fächer Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaftslehre berücksichtigt wurden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es noch keine eindeutigen empirischen Befunde bezüglich der Bedeutung der Berufserfahrung für berufliche Zielklarheit gibt. Positive Auswirkungen der Berufserfahrung auf die berufliche Zielklarheit sind aufgrund der dargestellten theoretischen Überlegungen jedoch zu erwarten.

2.8.4. Soziale Beziehungen

Seit den 1980er Jahren wurde verstärkt die Bedeutung sozialer Beziehungen für die Bildung und Realisierung persönlicher Ziele analysiert (Brunstein & Maier, 1996). Robbins, Lee und Wan (1994) gehen davon aus, dass soziale Beziehungen für die Bildung persönlicher Ziele wichtig sind. Personen, die in ein soziales Umfeld eingebunden sind, das Anregungen sowie Unterstützung bietet, werden ermutigt, sich Ziele zu setzen.

In einigen Theorien zur beruflichen Entwicklung findet der Einfluss der *Eltern* auf die berufliche Entwicklung junger Erwachsener Berücksichtigung (Super, 1980; Osipow, 1983). Aus systemischer Perspektive spielt die Beziehung zu den Eltern bei der Erklärung berufsbezogener Unentschlossenheit eine wesentliche Rolle (Lopez & Andrews, 1987). Lopez und Andrews (1987) gehen davon aus, dass das Fehlen beruflicher Zielklarheit auf eine dysfunktionale

Beziehung zwischen den jungen Erwachsenen und ihren Eltern hinweist. Ein Review von Studien, in denen der Einfluss der Beziehung zu den Eltern auf die berufliche Zielklarheit untersucht wurde, zeigt bei zwei von sieben Studien eine signifikante Beziehung zwischen familienbezogenen Merkmalen und beruflicher Zielklarheit auf (vgl. Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003). Auch Li und Kerpelman (2007) schließen aufgrund einer Literaturrecherche und eigener empirischer Untersuchung, dass die Eltern einen bedeutsamen Einfluss auf die Berufswünsche der Kinder und jungen Erwachsenen nehmen.

Neben den Eltern wird auch den *Peers* eine Rolle bei der Entwicklung beruflicher Zielklarheit zugesprochen (Guay et al., 2003). Allerdings gibt es hierzu wenige empirische Untersuchungen. Felsman und Blustein (1999) zeigten in ihrer Untersuchung folgendes Verhältnis zwischen beruflicher Zielklarheit und der Beziehung zu Peers auf: Umso enger junge Erwachsene die Beziehungen zu ihren Peers erleben, desto eher betreiben sie berufliche Erkundung und desto größer sind ihre Fortschritte darin, berufsbezogene Entscheidungen zu treffen. Diese Wirkung erklären sich die Autoren so, dass enge Beziehungen zum einen Individuen dabei helfen, mehr über sich selbst zu lernen und zum anderen Sicherheit und Unterstützung bieten bei der Entscheidung für einen beruflichen Weg. Im Modell zur Erklärung beruflicher Zielklarheit von Guay et al. (2003) konnte der Einfluss der Unterstützung und Kontrolle durch die Eltern und Peers auf die berufliche Zielklarheit empirisch bestätigt werden. Allerdings zeigte sich nur ein indirekter Einfluss der Unterstützung durch Eltern und Peers auf die berufliche Zielklarheit – dieser wird vermittelt über die Mediatoren Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich beruflicher Entscheidungen und Motivation bezüglich beruflicher Erkundung.

Auch in Modellprüfungen der Social Cognitive Theory of Career Development sind die wahrgenommene soziale Unterstützung bzw. wahrgenommene Barrieren berücksichtigt (Lent, Brown & Hackett, 2000). Es wird hierbei davon ausgegangen, dass wahrgenommene Unterstützung und Hindernisse die berufsbezogenen Ziele beeinflussen können, zum einen direkt, zum anderen indirekt über Selbstwirksamkeitserwartungen. Empirische Untersuchungen ergaben, dass wahrgenommene Unterstützung und Hindernisse insbesondere indirekt die berufsbezogene Zielbildung beeinflussen und weniger direkt (Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003b; Lent, Brown, Schmidt, Brenner, Lyons & Treistman, 2003a; Lent, 2005). In einer Interviewstudie befragten Lent, Brown, Talleyrand, McPartland, Davis, Chopra, Alexander, Suthakaran & Cha (2002) Studierende zu wahrgenommenen Barrieren und sozialer Unterstützung bezüglich der beruflichen Entwicklung im Studium. Als entscheidender

Unterstützungsfaktor bei der Zielklärung und -verfolgung wurde die soziale Unterstützung oder Ermutigung durch Freunde und Familienmitglieder genannt. Nach Krumboltz lerntheoretischem Ansatz wird die Ausbildung beruflicher Präferenzen von geschätzten Person beeinflusst, indem diese ihre Einstellung gegenüber bestimmten beruflichen Richtungen mitteilen und einschätzen, ob ein Berufsbild den Fähigkeiten und Neigungen der Person entspricht (Mitchell & Krumboltz, 1990).

Insgesamt ist bisher jedoch wenig bekannt darüber, inwiefern subjektiv wahrgenommene soziale Unterstützung durch Eltern, Freunde oder Institutionen die Bildung beruflicher Ziele erleichtert und welche Form der sozialen Unterstützung (motivational, informational, emotional) hierbei förderlich ist. In der vorliegenden Arbeit ist der direkte Einfluss von anderen auf die berufliche Zielklarheit von Interesse.

In Abschnitt 2.8 sind insgesamt vier Determinanten beruflicher Zielklarheit vorgestellt worden. Die Bedeutung spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen konnte bereits in mehreren empirischen Untersuchungen bestätigt werden. Zu den anderen drei Determinanten gibt es bisher weniger eindeutige empirische Befunde. Insbesondere im deutschsprachigen Raum sind Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit kaum untersucht. Theoretische Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zeigen verschiedenartige Determinanten beruflicher Zielklarheit auf. Gemäß einem integrativen Vorgehen, sollen in den empirischen Untersuchungen die verschiedenartigen Schwerpunkte theoretischer Ansätze Berücksichtigung finden. Auf die besondere Rolle der beruflichen Erkundung bei der Entwicklung beruflicher Zielklarheit wird im folgenden Kapitel 3 ausführlich eingegangen.

3. Berufliche Erkundung im Studium und deren Beziehung zu beruflicher Zielklarheit

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die berufliche Erkundung im Studium und deren Bedeutung für die Klärung beruflicher Ziele und die Berufsvorbereitung. Nach einer allgemeinen Darstellung der beruflichen Erkundung im Studium (Abschnitt 3.1) wird die Rolle der Hochschule diskutiert (Abschnitt 3.2). In Abschnitt 3.3 werden verschiedenartige Möglichkeiten der beruflichen Erkundung im Studium und deren Bedeutung für die Klärung beruflicher Ziele detailliert dargestellt. Daran anschließend werden mögliche Wirkrichtungen zwischen beruflicher Erkundung und beruflicher Zielklarheit erläutert (Abschnitt 3.4).

3.1. Definition: Berufliche Erkundung

Das Thema Berufserkundung wurde bisher insbesondere im englischsprachigen Raum unter dem Begriff Career Exploration bzw. Vocational Exploration seit den 1960er Jahren erforscht (Taveira, 2003). Jordaan (1963) gilt als der erste Forscher, der versuchte Theorien und Studien zu erkundendem Verhalten allgemein auf das berufsbezogene erkundende Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter zu übertragen (Super & Hall, 1978). Jordaan definiert berufliche Erkundung wie folgt:

„(...) activities, mental or physical, undertaken with the more or less conscious purpose or hope of eliciting information about oneself or one's environment, or of verifying, or arriving at a basis for a conclusion or hypothesis which will aid one in choosing, preparing for, entering, adjusting to, or progressing in, an occupation" (1963, S. 59).

Die berufliche Erkundung nimmt aus Jordaans Sicht entscheidenden Einfluss darauf, wie eine Person über sich selbst und die Arbeitswelt denkt (ebenda).

Es können drei Zielobjekte der beruflichen Erkundung unterschieden werden: 1.) Berufe, 2.) Tätigkeitsfelder und 3.) Organisationen/Unternehmen (Stumpf & Colarelli, 1980). Stumpf, Colarelli und Hartman (1983) gehen davon aus, dass der Prozess der Erkundung vier Komponenten beinhaltet: 1.) wo 2.) wie 3.) wie viel und 4.) was. Sie definieren Berufserkundung als zielgerichtetes Verhalten und Reflektion, die einen Zugang zu Informationen über Tätigkeitsfelder, Berufe und Organisationen liefern, die vorher nicht bekannt waren (ebenda).

Die berufliche Erkundung, sowohl in Form von Selbst- als auch Umwelterkundung, wird auch als Prozess der „Anticipatory Socialization“ in der Berufswelt während des Studiums gesehen (Callanan & Benzing, 2004, S. 83). Verschiedene Formen der beruflichen Erkundung verhelfen somit zu einer vorausschauenden Einschätzung der Gestaltungsmerkmale, Werte und Anforderungen in bestimmten Berufsfeldern und entsprechender Vorbereitung auf diese. Die Berufserkundung wird daher als förderlich für die Klärung beruflicher Ziele sowie die Berufswahl und deren Stabilisierung gesehen (Bartley, 2000; Stumpf et al., 1983) (ausführlicher dazu in Abschnitt 3.3 und 3.4). Die berufliche Erkundung während des Studiums ist zudem ein geeignetes Mittel, den Übergang zum Berufsleben vorzubereiten und einzuleiten (Callanan & Benzing, 2004). So hängt die Erkundung der beruflichen Umwelt – in Form von Recherchen zu Unternehmen, Orientierungskursen zu beruflichen Möglichkeiten – eng mit der Intensität der Stellensuche (z.B. Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche) zusammen (Werbel, 2000).

Als ein Schlüssel zur erfolgreichen beruflichen Entwicklung und zum erfolgreichen Berufseinstieg wird die Entwicklung eines klaren beruflichen Selbstkonzepts gesehen, daran anschließend die Findung beruflicher Ziele, konsistent mit dem Selbstkonzept, sowie die Verfolgung dieser Ziele (Callanan & Benzing, 2004). Das Bewusstwerden eigener Interessen, Fähigkeiten und deren Abgleich mit beruflichen Anforderungen kann im Studium durch die berufliche Selbst- und Umwelterkundung ermöglicht werden.

Berufliche Erkundung in Form von Selbst- und Umwelterkundung wird in den meisten Theorien der Laufbahnentwicklung als entscheidend angesehen, um die Entwicklungsaufgabe, eine Berufswahlentscheidung zu treffen und umzusetzen, zu erfüllen. Bei der Bewältigung der Aufgaben beruflicher Entwicklung unterscheidet Savickas (2002) drei Stile (vgl. Blicke, 2007, S. 272). Der informationsorientierte Stil ist durch ein aktives Suchverhalten und ein eigenständiges problemorientiertes Vorgehen gekennzeichnet. Der normorientierte Stil zeichnet sich durch eine enge Anlehnung an Erwartungen und Vorgaben signifikanter Personen und eine enge Bindung an die Familie aus. Der vermeidende Stil hingegen beschreibt hinauszögerndes und vermeidendes Verhalten in Bezug auf berufliche Entscheidungen – hierbei fehlen den Personen oft positive Rollenmodelle.

Von den drei Stilen der beruflichen Erkundungsphase nach Savickas ausgehend zeigt sich zum einen, dass es bei bestimmten Personengruppen Unterstützungsbedarf gibt. Zum anderen weisen die drei Stile auf die Wichtigkeit der Selbst- und Umwelterkundung in der Zielfindungsphase hin. Überträgt man diese drei Stile auf den Kontext Studium, kommen hierbei mehrere Fragen auf:

- Wie kann vermeidendem Verhalten in Bezug auf berufliche Entscheidungen im Studium entgegengewirkt werden? Welchen Beitrag kann hierbei berufliche Erkundung leisten?
- Welche Verantwortung trägt die Hochschule? Welche Unterstützungsmöglichkeiten kann die Hochschule bieten?
- Inwiefern wünschen oder erwarten Studierende Unterstützung seitens der Hochschule?

In welcher Form hierbei die Hochschulen Unterstützung bieten bzw. bieten können, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

Im darauffolgenden Abschnitt 3.3 wird die Bedeutung beruflicher Erkundung für die Klärung beruflicher Ziele und die Vorbereitung auf das Berufsleben dargestellt.

3.2. Hochschule als Lernraum

Seit den 1920er Jahren werden Methoden zur Erziehung in beruflicher Entwicklung (Career Development Education) und Materialien zum Unterrichten, Coachen oder als Orientierungshilfe für Schüler bzw. Studierende in der Übergangsphase in die Arbeitswelt entwickelt (Savickas, 1999). Generelles Ziel dieser Ansätze ist es, das Bewusstsein der Schüler bzw. Studierenden dafür zu erhöhen, welche Entscheidungen sie treffen müssen und welche Informationen und Planungsschritte mit ihren Entscheidungen einhergehen. Entsprechend dem Ansatz von Tuckmann (1974; siehe Abschnitt 1.2.2) sollten Angebote für Studierende geschaffen werden, die sie in der Entwicklung ihrer allgemeinen self-awareness und ihrer career-awareness unterstützen sowie die Fähigkeit, berufsbezogene Entscheidungen zu treffen, fördern.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde und werden derzeit in europäischen Ländern die Studiengänge auf Bachelor- und Masterstudienabschlüsse umgestellt. Die Einführung der Bachelorstudiengänge war zugleich eng mit dem Ziel verbunden, die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der

HochschulabsolventInnen zu steigern (Reichert, 2003). In den neu eingeführten Bachelorstudiengänge soll den Studierenden eine berufsbefähigende Ausbildung ermöglicht werden, in der die für einen erfolgreichen Berufseinstieg benötigten Kompetenzen erworben werden können (Kultusministerkonferenz, 2005). Durch die Einführung der Bachelorstudiengänge ist ein Eintritt ins Berufsleben bereits nach drei Jahren Studium möglich. Die Debatte um die Berufsbefähigung, die durch den Bachelor erreicht werden soll, führt jedoch aus Sicht von Hochschulforschern zu negativen Auswirkungen bei den Studierenden, da sie „etwas künstlich und widersprüchlich herzustellen versucht, was unmittelbar nicht gegeben ist“ (Bargel, Bargel & Dippelhofer, 2008a, S. 384). Ein Bachelorstudiengang ist häufig auf die Weiterführung des Studiums in einem Masterstudiengang angelegt. Der 11. Studierendensurvey im Wintersemester 2009/2010 ergibt folgenden Befund bei Studierenden, die sich in einem Masterstudium befinden:

„Für manche scheint es häufig noch unklar, ob sie sich in einem „Erststudium“ oder in einem weiterführenden Studium befinden. Studierende, die nach einer Berufstätigkeit ein Master-Studium absolvieren, ordnen sich teilweise noch als im „Erststudium“ befindlich ein; ebenso sehen sich manche Studierende, die „konsekutiv“ nach dem Bachelor direkt weiterstudieren, weiterhin im „Erststudium“ (Multrus, Ramm & Bargel, 2010, S. 5).

Daraus kann gefolgert werden, dass Studierende den Bachelor-Abschluss nicht als Abschluss eines eigenständigen Studiums wahrnehmen.

Der Arbeitsmarkt von heute verlangt immer stärker nach überfachlichen Kompetenzen, die über das im Studium gewonnene Fachwissen hinausgehen. Als Grund für die wachsende Bedeutung überfachlicher Kompetenzen wird der Wandel der Gestaltung von Wirtschaft, Arbeit und Arbeitskraft gesehen: statt funktionsbezogener Arbeitsteilung eine prozessorientierte, querfunktionale Arbeitsorganisation; an Stelle von hierarchischen Kooperationsmustern flache Hierarchien und Prinzipien der Selbstkontrolle (vgl. Schaeper & Wolter, 2008). Vor dem Hintergrund der Veränderungen im Hochschulwesen und am Arbeitsmarkt ist es zur Aufgabe der Studierenden geworden, sich im Studium nicht nur theoretisches Wissen anzueignen, sondern sich auch auf die zukünftigen Anforderungen im Berufsleben vorzubereiten. Berufsvorbereitende Maßnahmen haben die Förderung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten und/oder Vermittlung berufsbezogener Informationen und Wissen zum Ziel. Die Berufsvorbereitung an Hochschulen kann dabei in ihrer Gestaltung (z.B. in Form von Seminaren, Trainings, Workshops, Pflichtpraktika) und Länge (z.B.

semesterbegleitend, einmalige Beratung) variieren. So ist beispielsweise das allgemeine Qualifikationsziel des Studienbereichs Allgemeine Berufsvorbereitung für Geistes-, Sozial und Naturwissenschaftler an der Freien Universität Berlin „der Besitz überfachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von Erfahrungen aus der Arbeitswelt, die für die Findung und Ausübung qualifikationsadäquater beruflicher Tätigkeiten auf europäischen und internationalen Arbeitsmärkten und für die Aufgabe des lebenslangen Lernens relevant sind“ (Amtsblatt der Freien Universität Berlin, 2005). Außerdem sind an vielen Hochschulen Career Center zur Unterstützung bei der Vorbereitung auf das Berufsleben eingerichtet worden (Hohner, 2009), die Studierende gezielt bei der Vorbereitung auf den Berufseinstieg unterstützen sollen. Praktika im Rahmen des Studiums werden sowohl von praktikums anbietenden Unternehmen als auch von Studierenden als wichtige Form der Berufsvorbereitung gesehen (Soellner, Scheibner, Hapkemeyer & Fink, 2008).

In der HISBUS-Online Befragung in den Jahren 2009 und 2010 wurden 9.000 Studierende zu ihrer Zufriedenheit mit dem Studium befragt (Briedis, Heine, Konegen-Grenier & Schröder, 2011). Was den Praxisbezug der Lehre, die Möglichkeiten zur Durchführung von Praktika und die Einübung beruflich-professionellen Handelns angeht, fällt die Zufriedenheit an Universitäten deutlich geringer aus als an Fachhochschulen. Unter Studierenden der traditionellen Studiengänge (Diplom, Magister) ist knapp die Hälfte Befragten (48 %) mit den Möglichkeiten zur Durchführung von Praktika zufrieden, in den Bachelor-Studiengängen hingegen nur ein Drittel. Der Praxisbezug wird jeweils von rund einem Drittel der Befragten traditioneller Studiengänge (34 %) und der Bachelorstudiengänge (29 %) gut bewertet. Die Einübung beruflich-professionellen Handelns wird sowohl von den Bachelorstudierenden als den Studierenden traditioneller Studiengänge kritisch bewertet – nur 17 bzw. 20 % der Befragten bewerten diesen Aspekt positiv. Die Befragungsergebnisse weisen auf Mängel in der Berufsvorbereitung in den Bachelorstudiengängen an den Universitäten hin, während an Fachhochschulen die Berufsvorbereitung tendenziell positiv bewertet wird. Insgesamt fühlt sich ein Fünftel der Befragten mit Universitätsbachelor gut auf den Beruf vorbereitet, wobei in Abhängigkeit von der Studienfachrichtung die Werte zwischen 13 % (Sprach- und Kulturwissenschaften) und 28 % (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften) liegen. Unter den Befragten mit Fachhochschulbachelor hingegen sind 42 % mit der Berufsvorbereitung durch das Studium zufrieden. Laut Studienqualitätsmonitor (Universität Konstanz: AG Hochschulforschung, 2010)

sind 41 % der Studierenden an Universitäten mit Angeboten zur Unterstützung beim Übergang in den Beruf nicht zufrieden. Die Unzufriedenheit mit der Praktikumsvermittlung fällt an Universitäten noch höher aus mit 53 %. An Fachhochschulen hingegen sind diesbezüglich die Anteile der Unzufriedenen geringer mit 32 % bzw. 36 %.

Überraschend ist – vor dem Hintergrund der geforderten stärkeren Praxisnähe in Bachelor- und Masterstudiengängen an Universitäten – folgendes Ergebnis des 11. Studierendensurveys (vgl. Multrus et al., 2010): Den Bachelorstudierenden werden weniger praktische Projekte und Praktika in der Hochschule geboten (31 % bzw. 30 %) als den Diplom-Studierenden (39 % bzw. 35 %). In Magister- und Staatsexamenstudiengängen fällt das Praxisangebot noch geringer aus. Auch erhalten die Bachelorstudierenden weniger forschungsnahe Angebote (23 % Forschungspraktika, 23 % Einführung in Forschungsfragen) als Diplom-Studierende (35 % Forschungspraktika, 32 % Einführung in Forschungsfragen). Laut dem 11. Studierendensurvey (Multrus et al., 2010) wird die Förderung praktischer Fähigkeiten am häufigsten in den Naturwissenschaften (76 %) und Medizin erlebt (71 %). In den Kultur- und Sozialwissenschaften erleben weniger Studierende Praxisförderung (55 % bzw. 50 %), ebenso in den Ingenieurwissenschaften (52 %). Am geringsten fällt sie unter den Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlern aus (33 % bzw. 40 %). Neben Unterschieden in den Fächergruppen zeigen sich auch Unterschiede nach angestrebtem Studienabschluss. Unter den Bachelorstudierenden der kulturwissenschaftlichen Fächer sind 49 % der Ansicht, keine oder kaum praktische Kenntnisse zu erlangen, in den entsprechenden Diplomstudiengängen ist der Anteil geringer mit 40 %. In den Sozialwissenschaften sind 57 % der Bachelorstudierenden und 52 % der Diplomstudierenden der Ansicht, kaum praktisch gefördert zu werden.

Es zeigt sich also an Universitäten deutlicher Optimierungsbedarf, was den Praxisbezug des Studiums und die berufliche Orientierung im Studium angeht. Welche konkreten Erwartungen die Studierenden an die Hochschulen bezüglich der Unterstützung bei der beruflichen Erkundung und Klärung beruflicher Ziele haben, ist bisher im deutschsprachigen Raum nicht untersucht worden. Aus den subjektiven Erfahrungen und Erwartungen der Studierenden können jedoch wertvolle Hinweise dafür abgeleitet werden, ob und in welchem Ausmaß (zusätzlicher) Unterstützungsbedarf besteht und welche Formen der Unterstützung sie sich seitens der Hochschule wünschen.

3.3. Formen der beruflichen Erkundung

In dieser Arbeit wird zwischen anwendungsorientierten und informationsorientierten Formen der beruflichen Umwelterkundung unterschieden. Zu den anwendungsorientierten Möglichkeiten der beruflichen Erkundung zählen Praktika, fachnahe Nebenjobs, praxisorientierte Lehrveranstaltungen und Veranstaltungen zur Vermittlung fachspezifischer Methoden. Anwendungsorientierte Formen der beruflichen Erkundung haben den Vorteil, dass diese eine konkrete Rollenübernahme in einem beruflichen Bereich und somit einen realitätsnahen Einblick in Berufsfelder ermöglichen (Brooks et al., 1995). Ein weiterer Vorteil anwendungsorientierter Maßnahmen der beruflichen Erkundung wird darin gesehen, dass ein Abgleich des beruflichen Selbstkonzepts mit einem bestimmten Berufsfeld ermöglicht wird (Ducat, 1980; Brooks et al., 1995). Nach Savickas Theorie (2002) ist die Kristallisation des beruflichen Selbstkonzepts nur durch gezielte Selbsterprobung möglich, da diese eine differenzierte Einschätzung der eigenen beruflichen Interessenfelder, berufsrelevanten Fähigkeiten und Arbeitswerte ermöglicht.

Informationsorientierte Formen der beruflichen Erkundung sind Recherchen, z.B. in Online-Datenbanken, Besuch von Informationsveranstaltungen, persönliche Beratung und Austausch mit anderen Personen. Berufsinformationen können in schriftlicher Form, computerbasiert, über audiovisuelle Medien, in Veranstaltungen oder persönlichen Gesprächen vermittelt werden (Jurgens, 2000). In allen Theorien zur beruflichen Entwicklung wird die Wichtigkeit berufsbezogener Informationen betont. Hierbei wird von dem Gedanken ausgegangen, dass Entscheidungen, welche auf präzisen Informationen basieren, besser für die berufliche Entwicklung sind als Entscheidungen, die auf falschen Vorstellungen und Unkenntnis beruhen (Brooks, 1994). Ein Mangel an berufsbezogenen Informationen oder das Vorliegen ungenauer Informationen kann Grund für fehlende Zielklarheit oder unrealistische berufliche Ziele sein. So wird in der sozialen Lerntheorie die Suche und Anwendung berufsbezogener Informationen als eine Problemlösefähigkeit gesehen, die der Ermittlung beruflicher Optionen dient (Krumboltz et al., 1976). Nach Super et al. (1996) ist das Einholen von Berufsinformationen eine wichtige Aufgabe in der Phase der Erkundung. Auch bei Tuckman (1974) ist die Suche nach berufsbezogenen Informationen

Voraussetzung für die berufliche Zielfindung. Bandura (1994) weist darauf hin, dass neben Selbstwirksamkeitserwartungen Annahmen über Anforderungen in bestimmten Berufsfeldern, ob sie nun der Realität entsprechen oder nicht, entscheidend dazu beitragen, ob bestimmte berufliche Optionen in Erwägung gezogen werden oder nicht.

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten der informations- sowie anwendungsorientierten Umwelterkundung, die während des Studiums ausgeführt werden können, ausführlicher dargestellt.

3.3.1. Schriftliche berufsbezogene Informationen

Weit verbreitet sind mittlerweile Online-Datenbanken mit Informationen zu Berufsbildern, z.B. BERUFENET der Agentur für Arbeit im deutschsprachigen Raum. Es gibt auch interaktive computerbasierte Informationssysteme, die einen Abgleich selbsteingeschätzter eigener Interessen, Werte und Fähigkeiten mit beruflichen Möglichkeiten ermöglichen. Einige Untersuchungen zeigen, dass computerbasierte Informationssysteme den Informationsstand bezüglich eigener Interessen und Fähigkeiten sowie beruflicher Möglichkeiten steigern können (Cairo, 1983; Fukuyama, Probert, Neimeyer & Nevill, 1988). Zudem konnte das Treffen einer berufsbezogenen Entscheidung erleichtert werden (Cairo, 1983; Fukuyama et al., 1988). Hingegen konnte bisher nicht empirisch bestätigt werden, dass die Vermittlung berufsbezogener Informationen allein die berufliche Zielklarheit fördert. Kritisiert wird an den Berufsinformationen an sich, insbesondere in schriftlicher Form, dass sie meist nur positive und neutrale Informationen erhalten oder pauschal Voraussetzungen, Anforderungen und Tätigkeiten darstellen (Brooks, 1994). Informationen, die aus Gesprächen mit Personen aus der Praxis, wie z.B. Stelleninhabern in einem bestimmten Bereich, gewonnen werden, werden daher als sinnvollere Informationsquelle gesehen (Brooks, 1994). Zudem besteht bei computerbasierten Informationssystemen die Gefahr, dass Personen, die sich selbst unterschätzen und geringe berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen haben, Berufsbilder mit einem zu geringen Anforderungsniveau aufgezeigt bekommen (Bandura, 1994). Eine Studie (Niles, 1993) konnte zeigen, dass das Durchlaufen eines computerbasierten Berufsinformationssystems mit anschließender persönlicher Beratung zu signifikant höherer beruflicher Zielklarheit führte als die computerbasierte Informationsvermittlung allein. Daher

wird empfohlen, computerbasierte Informationssysteme um eine persönliche Beratung zu ergänzen (Jurgens, 2000).

3.3.2. Informationsveranstaltungen

Berufsbezogene Informationsveranstaltungen vermitteln Informationen, Hinweise und Anregungen zu Berufsbildern oder möglichen Berufswegen. Insbesondere für Studierende der Bachelorstudiengänge sind zudem Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen (Inhalte, Schwerpunkte, Zugangsvoraussetzungen) relevant. Informationsveranstaltungen zu beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium werden in Deutschland von Hochschulen (bspw. dem Career Center), Firmen, Instituten oder der Agentur für Arbeit angeboten. Die Informationsveranstaltungen geben entweder einen allgemeinen Überblick über ein Berufsbild und/oder einen persönlichen Einblick durch Personen, die von ihrer eigenen Berufspraxis und ihrem beruflichen Werdegang berichten. Hierbei kann man zwischen studienfachspezifischen und fächerübergreifenden Informationsveranstaltungen unterschieden werden. Trotz der zentralen Bedeutung berufsbezogener Informationen aus Sicht verschiedener Theorien zur beruflichen Entwicklung, ist bisher wenig untersucht worden, ob und wie die Teilnahme an Informationsveranstaltungen den Prozess der Zielfindung erleichtert. Braun (2004) entwickelte eine Informationsveranstaltung zur Förderung der beruflichen Zielklarheit für Studierende, in der berufliche Anforderungen verschiedener Anwendungsbereiche des Faches Psychologie vorgestellt werden. Die Evaluation dieser Veranstaltung ergab, dass die berufliche Zielklarheit durch die kognitive Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen gesteigert werden kann (Braun & Lang, 2004).

3.3.3. Individuelle Beratung

Eine Alternative zu Kursen zur Berufsorientierung und Zielklärung stellt die persönliche Beratung dar. Die Beratung hat zum Ziel, dass die Klient/innen sich für einen Berufsweg entscheiden, der ihnen Selbstverwirklichung ermöglicht und sie zufrieden macht (vgl. Brooks, 1994). Je nach theoretischem Ansatz steht bei der Berufsberatung die Hilfe bei der Berufswahl, die Förderung der beruflichen Entwicklung oder die Förderung der Entscheidungsfähigkeit im Vordergrund (Brooks, 1994). Das Angebot an Berufsberatung variiert an deutschsprachigen Hochschulen. An manchen Hochschulen wird die

individuelle Berufsberatung von der Studienberatung angeboten, an anderen Hochschulen vom Career Center. Allerdings ist, vermutlich aus Kostengründen, das Angebot an individueller Beratung und Coaching deutlich geringer als Kurse zur Berufserkundung (Hohner, 2009). Neben den Hochschulen bietet auch die Agentur für Arbeit speziell für Studierende persönliche Beratung an. An manchen Hochschulen bestehen auch Kooperationen zwischen der Agentur für Arbeit und dem Career Center (z.B. an der Universität Bremen).

Studierendenbefragungen in Deutschland zeigen einen Bedarf an Unterstützung bei der Zielklärung während des Studiums (Abschnitt 2.5). Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass nur ein geringer Anteil der zwei Millionen Studierenden in Deutschland sich gezielt professionell zu seinem beruflichen Werdegang beraten lässt, während das Angebot zur Berufsberatung zunimmt (vgl. Hohner, 2009). Eine Erklärung hierfür kann das unterschiedliche Verständnis der Berufsberatung im nordamerikanischen und deutschen Raum sein. In Deutschland gibt es zwar zahlreiche staatlich geregelte Beratungsstellen, die jedoch die aktuelle arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitische Lage berücksichtigen müssen, weshalb Kunden sich oft nicht individuell beraten fühlen, sondern die Beratung nur als Empfehlung aktuell am Arbeitsmarkt benötigter Studienfächer erlebt wird. Im nordamerikanischen Raum hingegen ist die Beratung ausschließlich individuumszentriert gestaltet. Cooper und van Matre (1986) untersuchten an nordamerikanischen Studierenden die Wirkung von Beratung, individuell oder in Gruppen, auf die berufliche Zielklarheit. Hierbei zeigte sich nur eine positive Tendenz, die aber nicht statistisch signifikant wurde. Insgesamt gibt es wenige empirische Befunde zur Wirkung von Studienberatung (Jurgens, 2000). Hohner und Hoff (2008) fordern, die Wirksamkeit von Laufbahnberatung in Deutschland systematisch zu evaluieren.

3.3.4. Austausch mit Personen aus der Praxis

Der Austausch mit Personen aus der Praxis kann im Rahmen von Informationsveranstaltungen, Kursen zur Berufserkundung, praxisorientierten Lehrveranstaltungen, bei Berufsmessen, Kontaktbörsen oder auch privat erfolgen. Hierbei geht es darum einen Einblick in die persönlichen Erfahrungen von Stelleninhabern und Hinweise zu Anforderungen und Tätigkeiten im betreffenden Berufsfeld zu erhalten. Eine Befragung unter nordamerikanischen Studierenden, die an einem Berufsorientierungskurs teilnahmen, zeigt, dass der Austausch mit Personen aus der Praxis über deren beruflichen Weg und

Berufsfeld als sehr hilfreich für die Zielklärung erlebt wird (Johnson, Smither & Holland, 1981).

3.3.5. Kurse zur Berufserkundung

Berufserkundungskurse fokussieren auf die Erkundung persönlicher Interessen, Werte und Fähigkeiten, sowie die Klärung berufsbezogener Vorstellungen und beruflicher Ziele. Neben der Selbsterkundung wird auch die Umwelterkundung gefördert, indem mögliche Berufsbilder vorgestellt und Gespräche mit Personen aus der Praxis ermöglicht werden. Diese Kurse werden entweder von der Hochschule, vom Arbeitsmarkt oder von privaten Anbietern veranstaltet. Es gibt Hochschulen, insbesondere im nordamerikanischen Raum, an denen Kurse zur Berufserkundung verpflichtender Bestandteil des Studiums sind. Kurse zur Berufserkundung erwiesen sich in den USA als förderlich für die berufliche Zielklarheit (z.B. Reese & Miller, 2006; Larkin, Pines & Bechtel, 2002; Johnson et al., 1981; Barak, Carney & Archibald, 1975; Rayman, Bernard, Holland & Barnett, 1983), die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich berufsbezogener Entscheidungen (z.B. Reese & Miller, 2006), die Suche nach berufsbezogenen Informationen (z.B. McAuliffe, 1991), den Eintritt ins Berufsleben (Macera, 2006; Scott & Ciani, 2008) sowie die Überzeugung, berufliche Ziele umsetzen zu können (Larkin et al., 2002).

Mittlerweile zeigt sich auch in Deutschland der Trend, dass berufliche Erkundung, Berufsvorbereitung und Karriereplanung ein fester Bestandteil der Bachelor- und Masterstudiengänge in Form von Modulen zur Berufsvorbereitung sind (Hohner, 2009). So wird beispielsweise an der Freien Universität Berlin im Rahmen des Projekts KOMPASS eine zweisemestrige Veranstaltung zur Vorbereitung auf den Übergang ins Berufsleben angeboten, die als Studienleistung in den Bachelorstudiengängen anerkannt wird (Hohner, 2009). Im Rahmen mehrerer Blockveranstaltungen und Coachingsitzungen sollen Kompetenzen der beruflichen Selbststeuerung und berufliche Kompetenzen gefördert werden (ebenda).

Auch im deutschsprachigen Raum zeigt sich, dass Kurse dieser Art förderlich für die Zielklärung und Zielverfolgung im Studium sind. Braun und Buchhorn (2007) evaluierten ein Training zur Förderung der beruflichen Zielklarheit. Im Rahmen dieses zweitägigen Trainings wurden Berufsfelder von Psychologen vorgestellt und Anforderungsprofile entwickelt, sowie Praktikantenberichte vorgestellt und diskutiert. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass durch

die intensive Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen möglicher Berufsfelder die berufliche Zielklarheit gefördert wird.

3.3.6. Praxisorientierte Lehrveranstaltungen

Kurse zur Berufserkundung bleiben üblicherweise auf die Vermittlung von Informationen beschränkt und beinhalten keine anwendungsorientierte Erkundung. In praxisorientierten Lehrveranstaltungen hingegen werden berufliche Kompetenzen praxisnah und anwendungsorientiert vermittelt. Die Veranstaltungen konzentrieren sich entweder auf überfachliche berufliche Kompetenzen oder fachspezifische Methoden. Praxisorientierte Lehrveranstaltungen finden semesterbegleitend oder als Blockseminare statt. Sie werden üblicherweise von der Hochschule angeboten und die Teilnahme erfolgt meist freiwillig. Zu den Auswirkungen praxisorientierter Lehrveranstaltungen auf die berufliche Zielklarheit gibt es bisher kaum empirische Befunde.

3.3.7. Praktika

Praktika stellen eine strukturierte Form der Mitarbeit in einer Organisation dar. Sie sind entweder bezahlt oder unbezahlt und werden üblicherweise in den Semesterferien absolviert, wobei Dauer und wöchentlicher Stundenumfang vorher festgelegt werden. Praktika erfolgen entweder freiwillig oder sind im Rahmen des Studiums vorgeschrieben. Die Bedeutung von Praktika während des Studiums hat im nordamerikanischen Raum in den letzten 20 Jahren stark zugenommen (Coco, 2000). Heute sind in den USA an drei von vier Hochschulen Praktika ein fester Bestandteil des Studiums (ebenda). Auch in Deutschland sind im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge in vielen Studiengängen verpflichtende Praktika mit einem bestimmten Stundenumfang eingeführt worden.

In der Literatur werden Praktika als geeignetes Mittel gesehen, die Kristallisation des beruflichen Selbstkonzepts (Knouse, Tanner & Harris, 1999; Taylor, 1988) und das Verständnis, wie theoretisches Wissen im Berufsleben angewandt wird, zu fördern (Kane, Healy & Henson, 1992; Knouse et al., 1999), sowie den Realitätsschocks beim Eintritt ins Berufsleben zu verringern (z.B. Coco, 2000). Empirisch konnte bestätigt werden, dass das Absolvieren von Praktika zur Kristallisation des beruflichen Selbstkonzepts beiträgt (Brooks et al. 1995; Taylor, 1988), allerdings nicht direkt zur Klärung beruflicher Ziele (Brooks

et al., 1995). Aus Sicht der Studierenden ermöglichen Praktika den Erwerb beruflicher Kompetenzen (Garavan & Murphy, 2001; Scheibner, Hapkemeyer & Soellner, 2009) und stellen eine gute Möglichkeit dar, um einen Einblick in die Realität des Berufslebens zu erhalten (Scott, 1992; Scheibner et al., 2009). Zudem stellen Praktika eine ideale Möglichkeit dar, sich potentiellen Arbeitgebern vorzustellen, ihnen die eigenen Fähigkeiten und Wissen zu demonstrieren und Kontakte zu knüpfen. Somit können durch Praktika die Beschäftigungsaussichten verbessert werden (Coco, 2000; Super & Hall, 1978; Taylor, 1988). Hierzu gibt es unterschiedliche Befunde aus Nordamerika und Deutschland. Untersuchungen an nordamerikanischen Studierenden ergeben, dass Studierende mit Praktikumserfahrung schneller eine erste Beschäftigung fanden (Callanan & Benzing, 2004; Gault, Redington & Schlager, 2000; Knouse et al., 1999) und höhere Einstiegsgehälter erhielten (Gault et al., 2000; Taylor, 1988). Die Analyse des Bayerischen Absolventenpanels hingegen zeigt, dass das Absolvieren von Praktika während des Studiums keinen signifikanten Vorteil bei dem Übergang in die erste Beschäftigung mit sich bringt (vgl. Falk & Reimer, 2007).

3.3.8. Fachnahe Nebenjob

Fachnahe Nebenjobs sind Tätigkeiten, die neben dem Studium ausgeübt werden und einen inhaltlichen Bezug zum Studium haben. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass berufliche Zielklarheit gefördert wird, wenn Studenten im Rahmen von Nebenjobs (in Teilzeit) die Möglichkeit haben, eine Vielfalt von Arbeitsumgebungen realitätsnah kennenzulernen (Kane et al., 1992). Allerdings gibt es hierzu bisher kaum empirische Studien. Eine Studie von Brooks et al. (1995) ergab, dass sich Studierende, die eine fachnahe Nebentätigkeit ausübten, bezüglich ihrer beruflichen Zielklarheit nicht signifikant von den übrigen Studierenden unterschieden.

Es zeigt sich zwar bisher keine eindeutige Auswirkung der Ausübung eines fachnahen Nebenjobs auf die berufliche Zielklarheit, dafür aber ein positiver Effekt auf den Übergang ins Berufsleben. In einer Studie im deutschsprachigen Raum von Franzen und Hecke (2002) konnte gezeigt werden, dass sich bei Studierenden, die während des Studiums einer Erwerbstätigkeit mit einem inhaltlichen Bezug zum Studium nachgehen, die Stellensuchzeit nach dem Studium deutlich reduziert. Die Datenanalyse des Bayerischen Absolventenpanels ergab ebenso, dass eine fachnahe studentische Erwerbstätigkeit während des Studiums einen positiven Einfluss auf den

Übergang in die erste Beschäftigung hat (vgl. Falk & Reimer, 2007): Unter den Studierenden mit Praxiserfahrung fällt die Suchzeit kürzer aus. Auch die internationale Absolventenstudie CHEERS (Careers after higher education: A European research study) ergab, dass eine studiennahe Erwerbstätigkeit eine bedeutsame Determinante der Zeitdauer bis zur Aufnahme einer ersten Erwerbstätigkeit ist (Schomburg, Teichler, Doerry & Mohr, 2001).

Die empirischen Befunde, insbesondere aus dem nordamerikanischen Raum, zeigen, dass verschiedene Formen der beruflichen Erkundung zur Kristallisation des beruflichen Selbstkonzepts und Berufsvorbereitung beitragen, in manchen Fällen auch die berufliche Zielklarheit fördern.

Allerdings gibt es insgesamt wenige empirische Untersuchungen, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Von besonderem Interesse ist auch, wie sich mehrere verschiedenartige informations- und anwendungsorientierte Erkundungsformen in Kombination auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit auswirken. Hierzu gibt es bisher keine empirische Untersuchung.

3.4. Die Beziehung zwischen beruflicher Erkundung und beruflicher Zielklarheit

Es gibt zwei Studien zur Typenbildung von Studierenden, in denen die berufliche Zielklarheit im Zusammenspiel mit der beruflichen Erkundung betrachtet wird. Larson, Heppner, Ham und Dugan (1988) identifizierten einen Subtyp nicht zielklarer Studierender, „planless avoider“, welcher ein deutlich ungünstigeres Muster der beruflichen Erkundung zeigt als die anderen Typen nicht-zielklarer Studierender. Dieser Studierendentyp weist ungünstige Werte bezüglich Aktivitäten zur beruflichen Erkundung auf, erlebt die meisten Hindernisse aufgrund eines Mangels an beruflicher Zielklarheit und hat den niedrigsten berufsbezogenen Informationsstand. Taveira entwickelte auf Basis einer Clusteranalyse eine Typologie der beruflichen Erkundung bei SchülerInnen mit vier Typen (Taveira & Rodriguez-Moreno, 2003). Hierbei zeigt sich, dass die Jugendlichen der vier Typen sich bezüglich ihrer Einstellung gegenüber beruflicher Erkundung, ihres Engagements bei der beruflichen Erkundung, ihres Informationsstands und ihrer beruflichen Zielklarheit unterscheiden. Die Aufgabe der Umwelt- und Selbsterkundung und der beruflichen Entscheidungsfindung löst in unterschiedlichem Ausmaß Stress aus. Die Typologie ergab, dass hohe berufliche Zielklarheit mit einem gutem

Informationsstand, einer positiven Einstellung gegenüber beruflicher Erkundung und größerem Engagement bei der beruflichen Erkundung (Selbst- und Umwelterkundung) einhergeht.

Diese beiden Typologien machen deutlich, dass sich in Abhängigkeit von der beruflichen Zielklarheit das Ausmaß beruflicher Erkundung und der Informationsstand unterscheiden. Allerdings ist damit noch keine Aussage über die Wirkrichtung möglich. Führt berufliche Erkundung zu beruflicher Zielklarheit oder genau umgekehrt? Im Folgenden werden daher theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu den beiden möglichen Wirkrichtungen aufgeführt.

In vielen Theorien findet sich die Annahme, dass die berufliche Erkundung entscheidend für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit ist. In Supers Theorie der beruflichen Entwicklung (siehe Abschnitt 1.2.2) setzt das Durchlaufen der Phase der Erkundung zum einen das Bewusstsein voraus, dass eine Entscheidung für ein bestimmtes berufliches Ziel notwendig ist, und zum anderen, dass entsprechende Verhaltensweisen gezeigt werden, um ein berufliches Ziel zu finden und darauf hinzuarbeiten (Super & Jordaan, 1973). Holland (Holland, 1997) nahm bei der Weiterentwicklung seiner Theorie das Konstrukt der berufsbezogenen Identität mit auf (siehe Abschnitt 1.2.1). Die berufsbezogene Identität bezieht sich auf die beruflichen Ziele, Interessen und das Selbstkonzept einer Person. Für die Entwicklung einer klaren beruflichen Identität sind nach Holland verschiedene Einflussgrößen bedeutsam, u.a. Erfahrungen, die dazu dienen, ein akkurates Bild der eigenen Interessen, Kompetenzen und Selbstkonzepte aufzubauen und eine valide und widerspruchsfreie Berufs-Bibliothek zu generieren.

Jordaan (1963) geht in seinem theoretischen Ansatz zur Erklärung der beruflichen Entwicklung davon aus, dass ohne berufliche Erkundung eine Kristallisation und Spezifikation der beruflichen Ziele sehr unwahrscheinlich ist. Erst durch die Erkundung der Umwelt und der eigenen Person ist ein Individuum fähig, eine Entscheidung für eine bestimmte berufliche Richtung zu treffen (ebenda). Jordaan identifizierte 20 Veränderungen bzw. Ergebnisse, die aufgrund beruflicher Erkundung zu erwarten sind, u.a. Zuwachs an spezifischem Wissen über Berufe und persönliche berufsbezogene Präferenzen, ein klareres Selbstkonzept und die Bestätigung bzw. Nicht-Bestätigung beruflicher Ziele.

Auch das Modell zur Erklärung des berufsbezogenen Entscheidungsprozesses bei Studierenden von Harren (1979) besagt, dass die Exploration der eigenen

Person und der Umwelt zur Erhöhung der beruflichen Zielklarheit führt. Studierende durchlaufen vier aufeinander aufbauende Stadien: In der ersten Phase der Bewusstwerdung (Awareness) werden die eigene Person und die Konsequenzen eigener Handlungen in Hinblick auf die berufliche Zukunft reflektiert. In dem daran anschließenden Stadium der Planung (Planning) findet die Selbst- und Umwelterkundung statt und mündet in den Prozess der Kristallisation, also der differenzierten Einschätzung der eigenen beruflichen Interessenfelder und Herausbildung von Präferenzen für bestimmte Berufsbilder. In der Phase des Commitment wird eine berufsbezogene Entscheidung getroffen, zu der in der letzten Phase der Implementation entsprechende Pläne zur Umsetzung aufgestellt werden und die Richtigkeit der Entscheidung noch einmal bestätigt wird.

Die in vielen Theorien formulierte Annahme, dass die Umwelterkundung zu beruflicher Zielklarheit führt, konnte bisher jedoch nur eingeschränkt empirisch bestätigt werden (Robitschek & Cook, 1999; siehe auch vorheriger Abschnitt 3.3). Nach Brauns Modell Aktiver Anpassung (1998; 2004) wirkt sich die Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines potentiellen zukünftigen Berufsfeldes förderlich auf die Zielklarheit und die Mittelklarheit aus. Denn so erkennen Personen, ob sie in Zukunft in der Lage sein werden, die beruflichen Anforderungen zu erfüllen und ob die geforderten Tätigkeiten mit ihren Wünschen und Wertvorstellungen kompatibel sind. In dem Modell Aktiver Anpassung wird angenommen, dass die Zielklarheit umso höher ist, je stärker die Organisationsorientierung in Bezug auf die Hochschule ausgeprägt ist und je stärker die kognitive Auseinandersetzung mit den Anforderungen potentieller Berufsfelder ist (Braun & Lang, 2004). Die Annahme des Modells, dass die berufliche Zielklarheit durch die kognitive Auseinandersetzung mit den Anforderungen möglicher Berufsfelder gefördert wird, konnte in empirischen Untersuchungen bestätigt werden (Braun & Lang, 2004; Braun & Buchhorn, 2007). Daher kann die berufliche Zielklarheit als Konsequenz der kognitiven Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen betrachtet werden (Braun, 2004).

Es ist aber auch die umgekehrte Einflussrichtung denkbar, nämlich dass berufliche Zielklarheit zu beruflicher Erkundung führt. Zielgerichtetheit kann als ein Motivator der Initiierung beruflicher Erkundung gesehen werden (Robbins & Patton, 1985; Blustein, 1989). Nach diesem Ansatz verfügen beruflich zielklare Studierende über mehr Eigeninitiative und erkunden eher ihre berufliche Umwelt und sich selbst, um ihre Ziele zu erreichen. So konnte gezeigt werden,

dass neben Selbstwirksamkeitserwartungen auch berufliche Zielklarheit positiv mit beruflicher Erkundung assoziiert ist (Blustein, 1989). Angenommen wird von einigen AutorInnen, dass Personen, die sich für klar definierte Berufsfelder entschieden haben, eher auf verschiedenartige Weise ihre berufliche Umwelt erkunden als Personen mit weniger klaren beruflichen Zielen (Stumpf & Colarelli, 1980; Stumpf et al., 1983; Stevens, 1973). Aufgrund dieser Überlegungen kann geschlossen werden, dass berufliche Zielklarheit als motivierender Faktor bei der Initiierung beruflicher Erkundung wirkt und zu gezielter und umfassender beruflicher Erkundung führt.

Im weiteren Verlauf wird von der Grundannahme ausgegangen, dass sich berufliche Erkundung, in anwendungs- oder informationsorientierter Form, förderlich auf die berufliche Zielklarheit auswirkt. Weitere theoriegeleitete Grundannahmen, auf denen die empirischen Untersuchungen dieser Arbeit basieren, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

4. Zielsetzungen, Fragestellungen und Grundannahmen

Der theoretische Überblick macht deutlich, dass die berufliche Entwicklung von verschiedenen Faktoren abhängig ist, die in der Person selbst und deren Umwelt zu verorten sind. Berufliche Erkundung, in Form von Selbsterkundung, Informationsbeschaffung und Selbsterprobung, hängt eng mit der beruflichen Zielklarheit zusammen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Berufsleben wird zum einen ein klareres Verständnis der eigenen Person (u.a. bezüglich persönlicher Interessen, Werte, Stärken und Schwächen) und die Klärung beruflicher Ziele ermöglicht, zum anderen ein tieferes Verständnis der Arbeitswelt und der Abgleich der eigenen Person mit den Anforderungen der Arbeitswelt.

Empirische Untersuchungen zu einzelnen Maßnahmen der beruflichen Erkundung zeigen größtenteils, dass diese für die Selbstreflexion und teilweise auch für die konkrete Zielklärung hilfreich sind. Nicht untersucht wurde bisher der gleichzeitige Einfluss verschiedenartiger Erkundungsmaßnahmen – sowohl anwendungs- als auch informationsorientiert – auf die Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Verlaufe des Studiums. Außerdem wurde bisher nicht die wechselseitige Beeinflussung der beruflichen Erkundung und beruflichen Zielklarheit über einen längeren zeitlichen Verlauf im Studium betrachtet. Dieser Themenkomplex wird daher ein Schwerpunkt der Forschungsarbeit sein.

Die meisten empirischen Untersuchungen zu beruflicher Erkundung und Zielklärung stammen aus dem nordamerikanischen Raum – die wenigsten Studien hingegen aus dem deutschsprachigen Raum. In den USA umfasst das Bachelorstudium in der Regel vier Jahre und hat im ersten Jahr einen Schwerpunkt auf allgemeinbildenden Fächern, weshalb eine Ausrichtung auf das eigentliche Fach oft erst gegen Ende des zweiten Studienjahres erfolgt. Zudem ist berufliche Erkundung in Form von Kursen zur Berufserkundung oder Berufsberatung in den USA häufig Pflichtbestandteil des Studiums. Die Übertragbarkeit der empirischen Befunde aus Studien mit nordamerikanischen Studierenden auf deutsche Studierende ist aufgrund der zentralen Unterschiede in den Studiensystemen kritisch zu sehen. Daher wird die vorliegende Arbeit erste Hinweise liefern, welche Befunde sich auch auf Studierende deutscher Hochschulen übertragen lassen.

Bestehende Typologien zur Zielklarheit charakterisieren Studierende anhand bestimmter Persönlichkeitsmerkmale und ihrer aktuellen beruflichen Zielklarheit. Die berufliche Erkundung wird dabei teilweise auch berücksichtigt. Kaum Beachtung findet hingegen der Entwicklungsaspekt: der Verlauf der beruflichen Zielklarheit im Studium. Die Entwicklungskomponente wird erstmalig in Josselsons qualitativem Ansatz berücksichtigt (1996; Abschnitt 2.6), der bisher nur auf eine quantitative Untersuchung im nordamerikanischen Raum angewandt wurde. Da es im deutschsprachigen Raum keine Typologie Studierender nach ihrer beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung gibt, soll empirisch überprüft werden, ob sich die Typen nach Josselson unter deutschen Studierenden wiederfinden lassen. Bei der Typenbildung wird außerdem das berufliche Erkundungsverhalten und die persönliche Einstellung Berücksichtigung finden.

Studierende werden in den neueren Laufbahnthorien als aktiv und selbständig in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung angesehen. Es stellt sich aber die Frage, ob eine selbständige berufliche Erkundung, Selbstreflexion und Zielklärung bei Studierenden tatsächlich vorausgesetzt werden darf. Insbesondere in den neuen Bachelorstudiengängen kann die selbständige Steuerung der beruflichen Entwicklung aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen eine Herausforderung oder sogar Überforderung darstellen. Untersuchungen zum beruflichen Erkundungsverhalten unter Studierenden im deutschsprachigen Raum, insbesondere in den neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengängen, gibt es bisher kaum. Dass es Optimierungsbedarf bezüglich beruflicher Erkundung und Zielklärung in den neuen Studiengängen gibt, zeigen die Ergebnisse der letzten Studierendensurveys deutlich (siehe Abschnitte 2.5 und 3.2). Die bestehenden Angebote an Universitäten sind aus Sicht der Mehrheit der Studierenden unzureichend (vgl. Abschnitt 3.2).

Inwiefern sich Studierende eigeninitiativ im Studienverlauf konkrete Ziele setzen, die sich auf die Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium beziehen, ist bisher im deutschsprachigen Raum nicht untersucht. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit zum einen beleuchtet werden, welche kurzfristigen Ziele, die sich auf die Zielklärung oder Berufsvorbereitung beziehen, Studierende verfolgen. Zum anderen soll erfasst werden, wie erfolgreich Studierende bei der Verfolgung dieser Ziele über ein Semester hinweg sind.

Ein weiteres Thema, dem in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für den Studienverlauf. Bei bestehenden

Typologien zu beruflicher Zielklarheit ist bisher kaum berücksichtigt, wie sich die verschiedenen Typen beruflich zielklarer Studierender bezüglich ihrer Haltung gegenüber dem Studium unterscheiden. Bisher gibt es hierzu wenige empirische Befunde. Insbesondere die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium aus Studierendensicht ist unzureichend berücksichtigt.

Zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, einen konzeptuellen Rahmen zu liefern, der zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit sowie deren Entwicklung aufgrund beruflicher Erkundung im Studium beiträgt und das Verhältnis zwischen beruflicher Erkundung, Zielklarheit und der allgemeinen Haltung zum Studium beschreibt. Darüber hinaus wird ein differenziertes Bild der beruflichen Erkundung und Verfolgung berufsvorbereitender Ziele im Studium gezeichnet.

Die vorliegende Arbeit soll daher einen Beitrag zur Beantwortung folgender Fragenkomplexe liefern:

- Welche Faktoren beeinflussen die Entwicklung beruflicher Zielklarheit vor und im Laufe des Studiums?
- Wie gehen Studierende vor, um ihre beruflichen Ziele während des Studiums zu spezifizieren? Welche Bedeutung hat die berufliche Erkundung und Zielklärung während des Studiums für Studierende?
- Wie gestalten Studierende ihre berufliche Erkundung? Wie hilfreich erleben Studierende verschiedene Formen der anwendungs- und informationsorientierten Erkundung für die Zielklärung und Vorbereitung auf das Berufsleben? Gibt es Unterschiede zwischen den Studierenden in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss?
- Welche Ziele, die sich auf die Zielklärung oder Berufsvorbereitung beziehen, verfolgen Studierende während ihres Studiums?
- Welche Bedeutung hat die berufliche Erkundung für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit?
- Lassen sich verschiedene Typen zielklarer bzw. nichtzielklarer Studierender unter Berücksichtigung der beruflichen Erkundung identifizieren?
- Beeinflusst die berufliche Zielklarheit die persönliche Haltung zum Studium? Wie erleben Studierende ihre eigene Klarheit bzw. Unklarheit über berufliche Ziele im Studium?
- Welche Rolle spielt die Hochschule bei der Zielklärung und beruflichen Erkundung im Studium? Welche Erwartungen haben Studierende an die Hochschule? In welcher Form erleben Studierende Unterstützung seitens der Hochschule?

Der Frage nach der Bedeutung der beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung im Studium liegt ein Arbeitsmodell zu möglichen Antezedenzen beruflicher Zielklarheit sowie Konsequenzen beruflicher Zielklarheit für die Haltung gegenüber dem Studium zu Grunde. Das Modell fokussiert auf die Ausbildungsphase (Studium) und den Übergang vom Studium in das Berufsleben im frühen Erwachsenenalter.

Im Rahmen des integrativen Modells werden verschiedene theoretische Ansätze verknüpft. Das Vorgehen, bei der Modellentwicklung verschiedene theoretische Ansätze zu integrieren, entspricht den Empfehlungen zur zukünftigen Forschung im Bereich der beruflichen Entwicklung (Savickas & Lent, 1994; Osipow, 1990, S. 129). Es ist sinnvoll, da trotz der unterschiedlichen Akzentuierungen und besonderer Bestandteile einzelner Theorien allen Theorien eine gemeinsame Basis zugrunde liegt: Die Exploration der eigenen Person sowie der Umwelt wird theorieübergreifend als entscheidend für die berufliche Entwicklung gesehen. Daher finden die anwendungsorientierte und informationsorientierte Erkundung als Prädiktoren der beruflichen Zielklarheit besondere Beachtung.

Mit Bezugnahme auf den sozial-kognitiven Ansatz von Lent et al. und die Arbeiten von Hackett und Betz sowie den Persönlichkeitstheoretischen Ansatz von Holland wird in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und des Studieninteresses für die berufliche Zielklarheit analysiert. Zudem wird die Unterstützung durch andere bei der Zielklärung berücksichtigt, die nach der Social Learning Theory und nach dem Modell von Lent et al. (2000) zur Entwicklung beruflicher Ziele beiträgt.

Im Zentrum des Modells steht die berufliche Zielklarheit, welche als einer der entscheidenden Einflussfaktoren der Haltung zum Studium angesehen wird (Abbildung 2). Es wird davon ausgegangen, dass sich berufliche Zielklarheit förderlich auf die Haltung zum Studium auswirkt. Das Interesse am Studium wird als weiterer entscheidender Faktor gesehen, der direkt und indirekt (über die berufliche Zielklarheit) Einfluss auf die Haltung zum Studium nimmt (Abbildung 2).

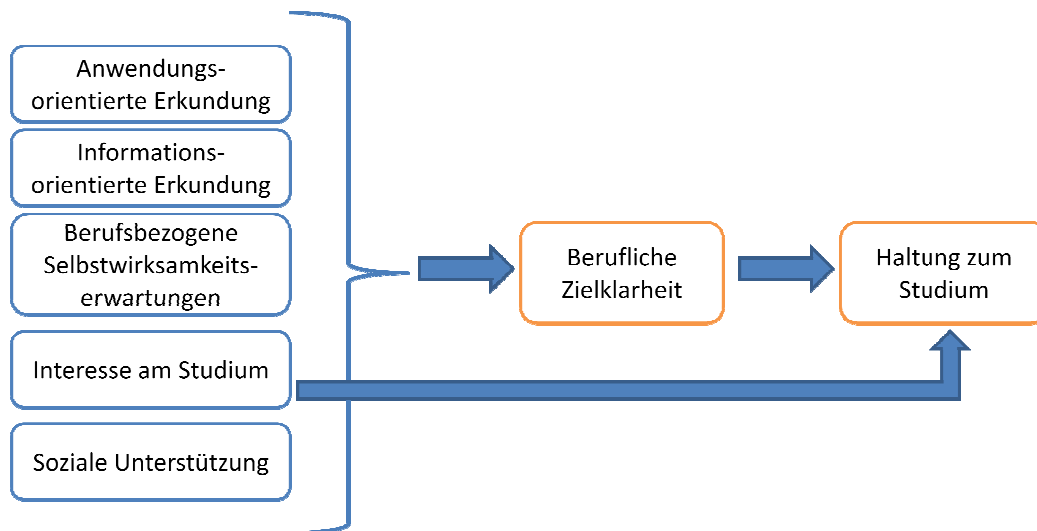


Abbildung 2: Theoretisches Modell zur beruflichen Zielklarheit und Haltung zum Studium

In der vorliegenden Arbeit wird von der Annahme ausgegangen, dass die berufliche Erkundung die berufliche Zielklarheit beeinflusst, da Selbstreflexion, berufsbezogene Informationen und anwendungsorientierte berufliche Erfahrung das Selbstkonzept und Spezifizierung beruflicher Ziele fördern. Dies schließt aber nicht die Möglichkeit aus, dass die berufliche Erkundung die berufliche Zielklarheit in der Form beeinflusst, dass vormals klare Ziele aufgrund der Erfahrung verworfen werden und somit die Zielklarheit abnimmt.

Die Untersuchungen in der vorliegenden Arbeit basieren auf folgenden Grundannahmen:

- Menschen streben aktiv übergeordnete persönliche Ziele an.
- Die berufliche Entwicklung ist ein kontinuierlicher Prozess, der bereits vor dem Studium beginnt und beim Übergang vom Studium in den Beruf noch nicht abgeschlossen ist.
- Die berufliche Zielklarheit ist kein stabiles Merkmal.

5. Untersuchungsvorgehen

Um die im vorangegangenen Kapitel aufgeführten Fragestellungen zu beantworten wird ein zweistufiges Vorgehen gewählt. Im ersten Schritt wird eine Interviewstudie durchgeführt. In der Interviewstudie wird explorativ die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium sowie die Entwicklung beruflicher Zielklarheit beleuchtet. Von besonderem Interesse sind erlebte Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit sowie der Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium.

Darauf aufbauend wird eine Fragebogenerhebung mittels Online-Befragung durchgeführt, bestehend aus einer Querschnitt- und einer Längsschnittuntersuchung (siehe folgende Abbildung).



Abbildung 3: Untersuchungsvorgehen

Die empirische Überprüfung des Arbeitsmodells erfolgt schrittweise. Anhand der Querschnittuntersuchung wird zunächst das Teilmodell zu den postulierten Determinanten der beruflichen Zielklarheit untersucht. Daran anschließend wird das Gesamtmodell zur Beziehung der beruflichen Zielklarheit, deren Determinanten und der Haltung zum Studium empirisch überprüft.

Außerdem wird mittels der Querschnittuntersuchung das berufliche Erkundungsverhalten Studierender erfasst. Auf Basis des Erkundungsverhaltens und der beruflichen Zielklarheit werden Typologien von Studierenden abgeleitet.

In der Längsschnittuntersuchung wird zum einen die Bedeutung beruflicher Erkundung für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Laufe eines Semesters empirisch untersucht. Zum anderen wird der Einfluss der Veränderung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium überprüft. Desweiteren wird die Umsetzung selbstgewählter berufsbezogener Ziele im Laufe eines Semesters verfolgt.

Die konkreten Fragestellungen und Untersuchungshypothesen werden ausführlich vor den jeweiligen Ergebnisabschnitten dargestellt. Im Rahmen der durchgeführten Analysen stehen jeweils unterschiedliche Aspekte des im vorherigen Kapitel dargestellten Arbeitsmodells im Vordergrund.

6. Interviewstudie

Im Forschungskontext rund um berufliche Entwicklung wird für die Beantwortung der Fragestellung zur Bedeutung beruflicher Zielklarheit und beruflicher Erkundung für die Studierenden ein qualitativer Ansatz empfohlen. So ist es möglich, ohne Vorgabe von Kategorien oder Listen und mit einem hohen Grad an Flexibilität, Ereignisse und Erfahrungen der Studierenden zu erfassen, die aus ihrer Sicht entscheidend für die Wahl und Verfolgung eines beruflichen Ziels waren (Lee, 1999; Lent et al., 2002). Hierfür ist das Interview eine akzeptierte Methode (Lee, Mitchell & Sablinski, 1999; Bujold, 2004).

Die Interviewstudie zielt darauf ab, den Prozess, im Laufe dessen Personen berufliche Interessen entwickeln, berufsbezogene Entscheidungen treffen und entsprechend berufliche Ziele verfolgen, besser zu verstehen. Die folgende Untersuchung befasst sich daher mit der Frage, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden entscheidend für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit sind (Abschnitt 6.4.2). Es wird deshalb nach entscheidenden Erfahrungen und/oder Ereignissen gefragt, welche die Zielentwicklung und Entscheidung für das Studium beeinflussen. Hierzu gibt es eine ähnliche Studie im englischsprachigen Raum von Lent et al. (2002), in der Studierende gefragt wurden, welche Faktoren ihre Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten beeinflussen. Allerdings beinhaltete die Stichprobe dieser Studie überwiegend Studierende technischer Studiengänge. In der vorliegenden Studie hingegen liegt der Fokus auf Studierenden der Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere des Faches Psychologie.

Weitere Themen der Interviewstudie sind die Förderung beruflicher Zielklarheit im Studium (Abschnitt 6.4.3) sowie die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium (Abschnitt 6.4.4).

6.1. Methodisches Vorgehen

Der Einsatz eines teilstandardisierten Leitfadeninterviews gestattet eine offene und flexible Annäherung an den Forschungsgegenstand und ermöglicht den Interviewten die Entwicklung und die Äußerung eigener Konzepte, subjektiver Deutungen und Akzentsetzungen (Hopf, 2000; Flick, 2000). Anhand von offenen Fragen und gezieltem Nachfragen können die Studierenden ihre Sicht zu dem Thema berufliche Zielklarheit im Studium darstellen. Bei diesem

Vorgehen ist es besonders wichtig, dass die Studierenden nicht durch Vorgaben oder bestimmte Stichworte in eine Richtung gelenkt werden.

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels einer bandbasierten Analyse (Kuckartz, 2007). Es wird ein abgekürztes Transkript jedes Interviews erstellt, das nur einen Teil des Originaltextes enthält und ansonsten die für die Fragestellung relevanten Inhalte des Bandes paraphrasiert. Anhand des Leitfadens und des Interviewmaterials werden Auswertungskategorien entwickelt. Die Aussagen der Studierenden werden entsprechend kodiert und in Kategorien zusammengefasst. Neben der Darstellung der Einzelaussagen werden auch quantifizierende Fallübersichten entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) erstellt.

6.2. Fragestellungen

Anhand der qualitativen Studie soll folgende zentrale Frage beantwortet werden:

- Welche Faktoren sind aus Sicht der Studierenden entscheidend für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit?

Falls ein Einflussfaktor von mehreren Interviewten als bedeutsam angesehen wird, der in den theoretischen Überlegungen nicht enthalten ist, wird dieser bei der Entwicklung des Modells zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit Berücksichtigung finden.

Da das subjektive Erleben beruflicher Zielklarheit im Studium im nordamerikanischen Raum wenig untersucht ist (Lent et al., 2002) und im deutschsprachigen Raum bisher unerforscht ist, ist ein zweiter Themenschwerpunkt der Interviewstudie das Erleben beruflicher Zielklarheit im Studium. Bei der Analyse des Interviewmaterials werden folgende Fragen näher beleuchtet:

- Welche Bedeutung messen Studierende der beruflichen Zielklarheit im Studium bei?
- Welchen Einfluss nimmt das Ausmaß beruflicher Zielklarheit auf die persönliche Haltung zum Studium?
- Wie erleben Studierende ihre eigene Klarheit bzw. Unklarheit über berufliche Ziele im Studium?

Desweiteren soll die Rolle der Hochschule bei der Klärung beruflicher Ziele aus Sicht der Studierenden sowie die Erwartungen der Studierenden an die Hochschule explorativ untersucht werden.

6.3. Der Interviewleitfaden

Im Interview werden die Studierenden zunächst zu ihren persönlichen beruflichen Zielen befragt und um eine Einschätzung ihrer beruflichen Zielklarheit gebeten. Es wird dann gefragt: „Wie empfindest Du es, dass Du so zielklar bzw. noch nicht so zielklar bist?“

Folgende Themenfelder werden mit dem Leitfaden außerdem angesprochen:

- Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit
- Persönliche Ressourcen bei der Zielklärung
- Unterstützung durch andere bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung
- Rolle der Hochschule bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung
- Verfolgung beruflicher Ziele im Studium
- Berufsvorbereitung im Studium.

Der für die Interviewstudie entwickelte Leitfaden ist dem Anhang A zu entnehmen.

6.4. Ergebnisse der qualitative Studie

6.4.1. Stichprobe

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die über Ansagen in Lehrveranstaltungen, Aushänge und über das Schneeballprinzip an deutschen Universitäten und Fachhochschulen gewonnen wurde. Sie umfasst $N = 30$ Studierende, mit denen qualitative Interviews geführt wurden.

Beim Sampling wurde darauf geachtet, das Feld möglichst breit zu erfassen und somit reichhaltige und vielfältige Ergebnisse zu erhalten. Bei der Auswahl der Befragten stand somit nicht die Repräsentativität im Vordergrund, sondern vielmehr das Kriterium typische und gleichzeitig möglichst unterschiedliche Fälle zu erfassen, die neue Erkenntnisse vermuten lassen. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Variationen und Unterschiedlichkeiten des Untersuchungsfeldes umfassend zu erheben (Flick, 2000; Glaser & Strauss, 2005). In der Stichprobe sind von den 30 Befragten 22 weiblich (73 %) und acht männlich (27 %). Der Altersdurchschnitt liegt bei 24 Jahren ($M(SD) =$

23.93(4.55); Min = 19, Max = 37). Knapp zwei Drittel der Befragten studieren im zweiten Semester ($M(SD) = 4.40(4.26)$; Min = 2, Max = 20). Die Mehrheit der Interviewten studiert in Bachelorstudiengängen (73%); die Hälfte der Interviewten studiert das Fach Psychologie (53 %) (Tabelle 3).

Tabelle 3: Merkmale des Studiums in der Interviewstichprobe

		N	%
Studiengang	Bachelor	22	73%
	Diplom	7	23%
	Magister	1	3%
Studienfach	Psychologie	16	53%
	Erziehungswissenschaft	1	3%
	Geisteswissenschaft	6	20%
	Sozialwissenschaft	4	13%
	Naturwissenschaft/ Mathe/Informatik	2	7%
	Wirtschaftswissenschaft	1	3%

6.4.2. Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit

Anhand der Angaben der Studierenden können Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit *vor* Studienbeginn und Einflussfaktoren *während* des Studiums unterschieden werden, welche in den folgenden beiden Tabellen dargestellt sind. Vor dem Studium wurde die Zielklärung aus Sicht von 40% der Interviewten vor allem durch *persönliche Interessen* beeinflusst. Diese Interessen waren durch die Auseinandersetzung mit Schulfächern und/oder Inhalten des vorherigen Studiums bewusst. Über ein Drittel der Interviewten sehen *berufspraktische Erfahrungen* als entscheidend für die Zielklärung an. Diese Erfahrungen wurden entweder im Rahmen einer Ausbildung oder Anstellung gesammelt oder in Praktika, freiwilligem sozialen bzw. ökologischen Jahr oder als Au Pair. Ein Fünftel der Interviewten erlebt den *Austausch* mit Familienangehörigen, Freunden und/oder Bekannten als förderlich. Der Austausch mit anderen wird von einigen als emotionale Unterstützung im Zielklärungsprozess erlebt, von anderen mehr als Entscheidungshilfe. Neben dem Austausch mit der Familie nennt ein Sechstel der Befragten konkrete Merkmale des *familiären Umfelds* als Einflussfaktoren: zum einen in der Familie vertretene Berufsfelder, zum anderen körperliche oder psychische Merkmale einzelner Familienmitglieder.

Bei drei der interviewten Studierenden führte das *vorherige Studium* zur Zielklärung und entsprechend zur Wahl des aktuellen Studiums. Die Studierenden realisierten in der Auseinandersetzung mit den Studieninhalten, dass ihre Interessen und Berufswünsche sich nicht mit dem ausgewählten Studienfach deckten bzw. dass Teilgebiete so interessant waren, dass diese zu einem Wechsel des Studienfachs führten. Drei der Befragten entwickelten berufliche Ziele aufgrund von *Reflexion* ihrer eigenen Ziele, Wünsche und persönlichen Fähigkeiten. Sie überlegten für sich, welche berufliche Richtung ihren Vorstellungen bzw. persönlichen Fähigkeiten am ehesten entspricht. Zwei befragte Personen nahmen *professionelle Beratung* vom Arbeitsamt in Anspruch, von denen eine Person diese als sehr hilfreich erlebte.

Tabelle 4: Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit vor Studienbeginn

Einflussfaktoren		Anzahl der Nennungen	Anteil der Personen, die Aspekt nannten
Berufspraktische Erfahrungen	Ausbildung, Berufstätigkeit, Praktika, Jobs, FSJ, AuPair	15	37%
Persönliche Interessen	Interesse an best. Schulfächern, Interesse an Inhalten des Studienfachs	12	40%
Austausch mit anderen	Familie, Freundes- und Bekanntenkreis	9	20%
Familiäres Umfeld	Berufsfeld der Eltern, Kennzeichen der Familie (z.B. behindertes Geschwisterkind; psychisch erkrankter Elternteil)	6	17%
Studienbezogene Erfahrungen	vorheriges Studium (beendet oder abgebrochen)	3	10%
Selbstreflexion	Reflexion eigener Fähigkeiten, Ziele und Wünsche	3	10%
professionelle Beratung	Arbeitsamt	1	3%

Anmerkungen: N = 30; Mehrfachnennungen möglich

Im Studium erlebt über die Hälfte der Studierenden (60 %) die Inhalte von *Lehrveranstaltungen* als entscheidend für die Entwicklung beruflicher Ziele, da durch die Veranstaltungen mögliche berufliche Richtungen aufgezeigt werden. Für knapp ein Viertel der Studierenden ist zudem eine anwendungsorientierte Erkundung in Form von *fachnahen Nebenjobs* bzw. *Praktika* hilfreich für die Zielklärung. Auch im Studium stellt der *Austausch mit anderen* einen Einflussfaktor dar, wobei hier der Austausch mit Kommiliton/innen und Freunden genannt wird. Hierbei stehen vor allem die Themen berufliche

Möglichkeiten und Entscheidung für einen konkreten Berufsweg im Vordergrund. Jeweils drei Interviewte nennen die *Selbstreflexion* sowie *fachliche Weiterbildung* (in Form von Zusatzqualifikationen, Weiterbildung, Literaturstudium) als Einflussfaktoren der Zielklärung. Die *professionelle Beratung* seitens der Hochschule als eine Möglichkeit der informationsorientierten Erkundung, erlebte eine Person als hilfreich.

Tabelle 5: Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit im Studium

Einflussfaktoren		Anzahl der Nennungen	Anteil der Personen, die Aspekt nannten
Studieninhalte	Seminare, praxisorientierte Lehrveranstaltungen, Diplomarbeitsthema, Versuchspersonenstunde	19	60 %
Berufspraktische Erfahrung	Fachnaher Nebenjob, Praktikum	7	23 %
Austausch mit anderen	Freundes-/Bekanntenzirkel, Kommilitonen, DozentInnen	7	17 %
Fachliche Weiterbildung	Therapieausbildung, Zusatzqualifikation, Literaturstudium zu bestimmten Thema	4	10 %
Selbstreflexion	Reflexion eigener Fähigkeiten, Wünsche und Ziele	3	10 %
professionelle Beratung	Studienberatung	1	3 %

Anmerkungen: N = 30; Mehrfachnennungen möglich

6.4.3. Förderung beruflicher Zielklarheit im Studium

Die Studierenden wurden gefragt, inwiefern ihr Studium an sich die Klarheit über ihre beruflichen Ziele fördere. Die Hälfte der Interviewten gibt an, dass die Inhalte der regulären Lehrveranstaltungen mögliche Berufsrichtungen aufzeigen. Dies regt ein Drittel der befragten Studierenden zur Zielfindung an. So erlebten beispielsweise zwei Studierende, dass ihre beruflichen Ziele direkt durch die angebotenen Lehrveranstaltungen entstanden bzw. sich veränderten:

„Ich möchte den Master machen. Der Bachelor war für mich so der Einstieg ins Studium. Und ich habe jetzt herausgefunden, was mich interessiert. Vor allem das wissenschaftliche Arbeiten mit Kunstgeschichte“ (Studentin der Kunstgeschichte und Spanisch, Bachelor, 6. Semester)

„Den ganzen Kram, den ich gelernt habe, würde ich gerne anders nutzen. Denn das meiste braucht man gar nicht, wenn man Lehrer werden will. Ich habe mich dann von dem Gedanken, Lehrer zu werden, verabschiedet.“ (Student der Mathematik, Bachelor, 5. Semester)

Darüber hinaus wurden die Interviewten gefragt, inwiefern die Hochschule die berufliche Zielfindung der Studierenden unterstützt. Zwei Drittel der Befragten berichten über verschiedene Angebote an den Hochschulen zur Förderung der beruflichen Zielklarheit. Eine Übersicht über diese bestehenden Angebote liefert Abbildung 4.

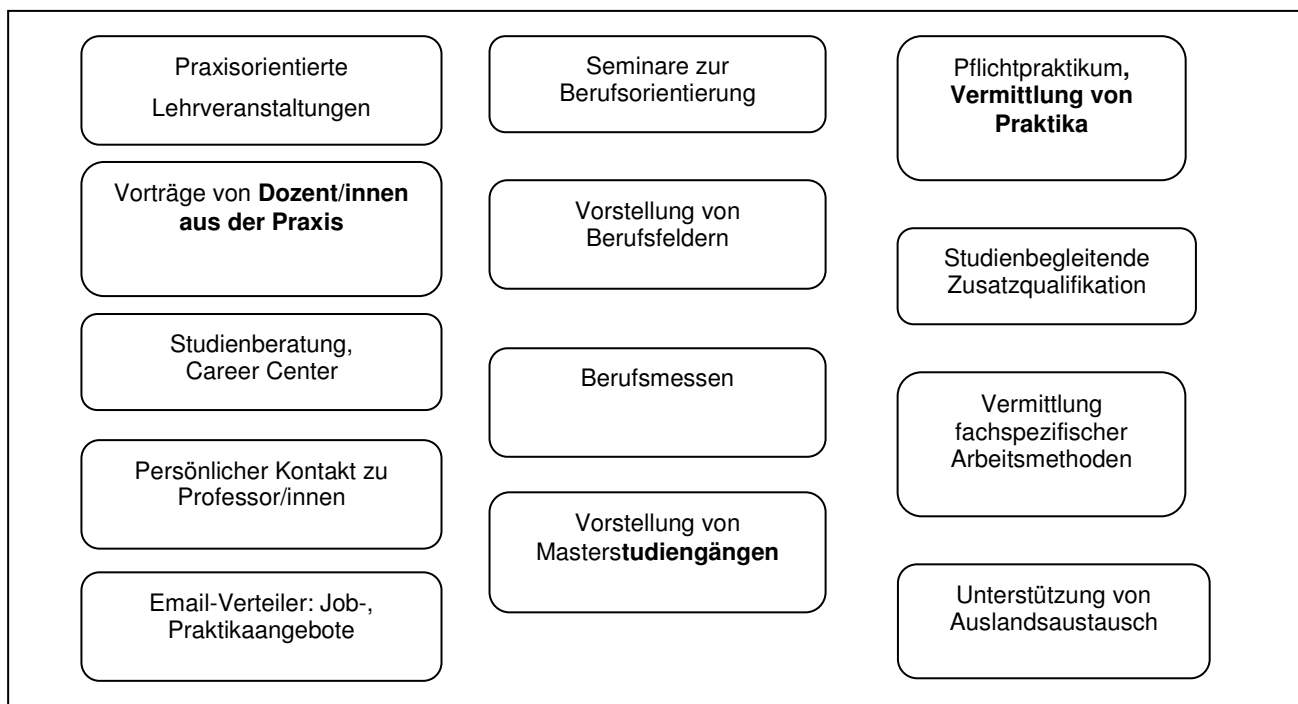


Abbildung 4: Förderung beruflicher Zielklarheit an den Hochschulen

Anmerkungen: $N = 30$; Mehrfachnennungen möglich

40% aller befragten Studierenden, und somit ein nicht unerheblicher Teil, geben jedoch an, von der Hochschule bisher keinerlei Unterstützung zur Zielfindung erhalten zu haben und bewerten auch die Inhalte des Studiums als nicht förderlich für die Zielfindung.

„Ich würde nicht sagen, dass mir das Studium bisher irgendwie Einblicke in die Praxis geboten hat, oder überhaupt mir hätte was aufschließen können, was mich erwartet in zwei Jahren. Da ist noch nichts passiert.“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 24 Jahre).

Die Studierenden wurden auch gefragt, welche Unterstützung sie sich seitens der Hochschule (zusätzlich) zur Förderung der beruflichen Zielklarheit wünschen.

Ein Fünftel der Befragten ist mit dem Angebot ihrer Hochschule zur Förderung beruflicher Zielklarheit zufrieden und wünscht sich keine weiteren Maßnahmen.

Eine Studentin gibt an, dass sie trotz ihrer Unklarheit bezüglich ihrer beruflichen Ziele derzeit keinen Bedarf verspürt, Unterstützungsangebote von der Hochschule anzunehmen, denn:

„Im Moment interessiert mich das Thema nicht so ganz, ich will mich noch gar nicht so wirklich damit beschäftigen. Würden sie mehr anbieten, würde mir das gar nicht mehr bringen, weil ich das kategorisch wahrscheinlich ablehnen würde, weil ich möchte mir da noch gar keine Sorgen drum machen“ (Studentin der Soziologie, Bachelor, 2. Semester).

Unter den Befragten zeigen sich unterschiedliche Meinungen bezüglich der Verantwortung der Hochschule für die berufliche Zielfindung. Die divergierenden Positionen in dieser Frage beschreibt einer der interviewten Studierenden sehr eindrücklich, ohne selbst Stellung zu beziehen:

„Es ist die Frage, sieht man die Uni als Informationssystem oder sieht man die Universität als Übergang zwischen Schule zum Beruf, als Bindeglied? Ist es die Aufgabe der Universität, die Studenten zu vermitteln oder ist es eher die Aufgabe der Universität, das Wissen oder die Auseinandersetzung mit bestimmtem Wissen zu ermöglichen?“ (Student der Erwachsenenbildung, Diplom, 9. Semester).

Drei der Befragten vertreten deutlich die Meinung, dass eine Förderung der beruflichen Zielklarheit seitens der Universität nicht erwartet werden darf. Dies wird zum einen damit begründet, dass die beruflichen Ziele schon vor dem Studium klar sein sollten:

„Die Ziele haben die Wahl des Studiums bedingt. Das Studium ist Mittel zum Zweck, ich muss vorher wissen, wo ich hin will und was ich dazu brauche“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 35 Jahre).

Zum anderen wird die Notwendigkeit von Eigeninitiative bei der Zielfindung betont:

„Ich finde, das sollte jeder selbst herausfinden. Beratung bringt nicht so viel. Man sollte selber nachdenken, selbständig Informationen einholen, zum Beispiel über Internet, Leute aus der Praxis“ (Student der Psychologie, Magister in Österreich, 6. Semester).

Doch die Mehrheit der befragten Studierenden nennt Vorschläge, in welcher Form seitens der Universität die berufliche Zielklarheit (mehr) gefördert werden könnte. Die Vorschläge zur Optimierung der Förderung beruflicher Zielklarheit stammen gleichermaßen von Studierenden, die sich bisher als weniger oder nicht zielklar einschätzen und von Studierenden, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind. Insbesondere fordern die Studierenden Veranstaltungen, in denen fachbezogen mögliche Berufsfelder vorgestellt werden, idealerweise durch Praktiker (16 Nennungen):

„um so einen ersten Eindruck zu gewinnen, ob das was sein könnte und danach sich selber informieren“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 22 Jahre).

Das Aufzeigen möglicher Berufsfelder wird als wichtig angesehen, um eine Vorbereitung auf das Berufsleben während des Studiums zu ermöglichen:

„Ich plane kein Praktikum, weil ich nicht genau weiß, in welchem Bereich. Weiß nicht, wo ich eins machen könnte. (...) Wenn da viel mehr gesagt würde, was man genau damit machen könnte später. (...) Praktikumsmöglichkeiten anbieten. Dadurch kann man viel rausfinden; ob das einem gefällt oder nicht“ (Studentin der Linguistik, Bachelor, 2. Semester.)

Einige Befragte kritisieren an den bestehenden Angeboten zur Vorstellung von Berufsfeldern, dass die beruflichen Möglichkeiten oft zu allgemein und nicht fachspezifisch genug dargestellt werden. Zudem herrscht bei der Mehrheit der Interviewten in Bachelorstudiengängen Unklarheit darüber, welche Chancen sie auf dem Arbeitsmarkt mit einem Bachelorabschluss haben und welche Tätigkeiten sie mit einem Bachelor ausüben können (14 Nennungen):

„Ich glaube, dass ich nach dem Bachelor noch gar nicht fähig bin, in den Beruf zu gehen und wüsste auch nicht in welchen“ (Studentin der Soziologie, Bachelor, 2. Semester).

„Mit einem Bachelor kann man sowieso nichts anfangen – so haben es die Dozenten gesagt. Man ist nach 3 Jahren nicht qualifiziert, man muss mehr wissen. Ich vermute, dass man den Master braucht, um irgendwas zu machen“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 22 Jahre).

Daher werden regelmäßige Informationsveranstaltung zur Berufsorientierung, Vorstellung von Masterprogrammen und Informationen zu Chancen am Arbeitsmarkt in bestimmten Berufsfeldern als Maßnahmen zur Förderung beruflicher Zielklarheit vorgeschlagen.

Von den Befragten werden zudem mehr praxisorientierte Lehrveranstaltungen gewünscht (7 Nennungen):

„Gesprächssachen üben, zum Beispiel, Rollenspiele und das mit Theorie verknüpfen. Das fällt oft weg, die Seminare werden mit Referaten vollgepackt, es gibt keine Übungen“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 24 Jahre).

Zudem sollte der Bezug des theoretischen Wissens zur Praxis in Lehrveranstaltungen mehr herausgestellt werden (4 Nennungen), indem verstärkt Bezug darauf genommen wird:

„(...) wie theoretische Grundlagen praktisch angewendet werden und wie sich dann auch der praktische Alltag gestaltet in den unterschiedlichen Richtungen“ (Student der Psychologie, Diplom, 9. Semester).

Einige Studierende erleben Schwierigkeiten bei der beruflichen Zielfindung aufgrund der Struktur des Studiums und wünschen sich daher Änderungen in der Gestaltung des Studiums. Sieben der befragten Studierenden finden neben

dem Studium, das auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist, kaum Zeit, ihre persönlichen Interessen und beruflichen Ziele zu reflektieren:

„Man wird gar nicht zum Denken angeregt, sondern dazu gebracht, ein Thema zu lernen, es abzuarbeiten, die Prüfungen zu überstehen, egal wie“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 30 Jahre).

Die Möglichkeit zur gezielten Auswahl von Studienfächern wird von Bachelorstudierenden gefordert, da dies die Zielfindung erleichtern würde:

„Ich würde Seminare wählen, die genau an der Grenze liegen von dem, was ich weiß, dass es mich interessiert und dem, was mich möglicherweise interessiert und schau mir das an“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester).

Zwei Befragte wünschen sich mehr Zeit für längere oder semesterbegleitende Praktika im Rahmen des Bachelorstudiums:

„Der Einblick in den Alltag von Psychologen soll durch die Praktika abgedeckt werden. Aber das stell ich mir nicht ausreichend vor, weil man zwei Mal für sechs Wochen in irgendeiner Einrichtung ist. Ich glaub nicht, dass das repräsentativ für den tatsächlichen Berufsalltag ist und man in sechs Wochen unglaublich intensiv in die Arbeit eingebunden werden kann“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 20 Jahre).

Es werden von den Interviewten auch Angebote zur Förderung beruflicher Zielklarheit vorgeschlagen, die bisher an den Universitäten der Befragten nicht bestehen. Ein Vorschlag, um Einblick in mögliche Berufsfelder eines bestimmten Faches zu erhalten, ist die Erstellung einer Berufskartei:

„Hilfreich wäre ein Aufzeigen der Möglichkeiten in diesem Rahmen. (...) Verschiedene Berufsfelder in diesem großen Rahmen konkretisieren und ein klein wenig vorstellen, so eine Art Berufskartei erstellen“ (Student der Geschichte und Philosophie, Bachelor, 2. Semester).

Von zwei Interviewten wird ein studienbegleitendes Programm zur fachspezifischen Förderung berufsrelevanter Kompetenzen gewünscht, im Rahmen dessen praktische Fähigkeiten erworben werden, die für die zukünftigen Berufsfelder erforderlich sind.

Ein Fünftel der Studierenden wünscht sich eine individuelle und fachbezogene Beratung zur Unterstützung der Zielfindung. Die Notwendigkeit einer solchen Beratung begründet eine der Befragten folgendermaßen:

„Ich weiß nicht, was ich selber tun kann. Die Uni sollte Möglichkeiten aufzeigen, was man machen kann mit dem Studium. Ich kann mich nicht auf den Beruf vorbereiten, wenn ich nicht weiß, was der Beruf ist“ (Studentin der Psychologie, Bachelor, 2. Semester, 22 Jahre).

6.4.4. Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium

Aufgrund der Schilderungen der Studierenden zum persönlichen Erleben beruflicher Zielklarheit im Studium lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Die eine Gruppe beinhaltet Studierende, die berufliche Zielklarheit als vorteilhaft im Studium erleben ($n = 10$). Die andere Gruppe hingegen sieht keinen Nachteil darin, keine klaren Ziele zu haben ($n = 14$). Die übrigen sechs Interviewten lassen sich aufgrund ihrer Aussagen keiner der beiden Gruppen eindeutig zuordnen.

In

Tabelle 6 sind die Gründe der Studierenden aufgeführt, warum klare berufliche Ziele im Studium als hilfreich erlebt werden. Zusammengefasst lässt sich aus Sicht dieser Studierenden feststellen, dass sich berufliche Zielklarheit förderlich auf die Haltung zum Studium auswirkt (Motivation, Abbruchüberlegungen, Sicherheit) sowie Kraft, Sicherheit und Orientierung gibt.

Tabelle 6: Subjektives Erleben beruflicher Zielklarheit im Studium

Auswirkungen beruflicher Zielklarheit	Zitate
Zielklarheit gibt Orientierung und Sicherheit	„Ich plane gerne, hab gern so ne Vorstellung, was könnt ich machen. Ob es was wird oder nicht ist mir relativ egal, Hauptsache erst mal Orientierung und man geht in die Richtung.“ „Nachteile [fehlender Zielklarheit]: weniger Sicherheit, weniger Bestimmtheit, weniger gesicherte Zukunft.“
Zielklarheit ermöglicht gezielteres Studieren	„Zielklarheit war förderlich fürs Studium, weil man da gezielter gucken kann, was man machen möchte und was nicht“ „Ich weiß, was ich will und das ist auch gut, weil genau die Sachen kann ich mir dann rausziehen [aus dem Studium].“
Zielklarheit wirkt Abbruchüberlegungen entgegen	„Wenn ich das Ziel nicht hätte und nicht motiviert wäre, dann hätte ich aufgehört“ „Gerade am Anfang des Studiums wollte ich es abbrechen; es war purer Stress, weil es immer im Nacken sitzt. Du musst einerseits Dein Studium gut machen und auf der anderen Seite hast Du immer im Hinterkopf, das lohnt sich sowieso nicht und es ist Zeitverschwendung und ich muss mir parallel was anderes suchen, was besser ist.“
Zielklarheit fördert die Motivation	„Es geht mir nicht so gut damit [fehlende Zielklarheit], weil ich arbeiten möchte. aber ich habe das Gefühl, es ist so schwer, mich zu motivieren, zu lernen aber ich weiß nicht wofür“ „[Zielklarheit] hilft bei Sachen wie Statistik durchzukommen.“
Zielklarheit fördert die Sicherheit, dass das Studium die richtige Entscheidung ist	Es gibt die Kritik am Bachelor, es ist alles noch so unklar, wie es weitergeht. Und dass ich genau weiß, was ich machen will, hilft mir auf jeden Fall über solche Unsicherheiten hinwegzukommen.“ „Hab noch tief in mir verankert, das ist das Falsche, nicht das Richtige“
Zielklarheit gibt Kraft	„Man hält über lange Strecken durch, auch wenn viele Hinkelsteine im Studium sind“ „Unangenehm [die fehlende Zielklarheit]. Furchtbar, das stresst einen von oben bis unten. Nicht bewusst, aber unterbewusst.“

Die Studierenden, die mangelnde berufliche Zielklarheit *nicht* als Nachteil im Studium erleben, geben folgende Erklärungen:

- Durch die Unklarheit bezüglich beruflicher Ziele stehen „mehrere Türen offen“, es besteht „ein größerer Blickwinkel“.
- Es genügt, dass „die Richtung stimmt“ und es wird sich im Laufe der Zeit ein berufliches Ziel entwickeln.
- Nicht die beruflichen Ziele sind im Studium entscheidend, sondern das Ziel, das Studium zu bestehen:

„Ich bin langfristig nicht so zielklar. Die nächsten zwei Jahre sind ganz klar, ich weiß definitiv, dass ich das beenden will und weiß definitiv, dass ich meine Prüfungen immer bestehen will. Ich hoffe, dass ich nach dem Bachelor weiß, was ich machen will, dann ist die Spezialisierung im Master möglich.“ (10)

Eine Interviewte verdeutlicht, dass das Interesse am Studium entscheidender ist als ein konkretes berufliches Ziel:

„Im Moment ist für mich überhaupt nicht schlimm, dass ich kein klares Ziel habe, weil ich weiß, die Richtung stimmt und dann wird's schon werden. Im Studium davor hatte ich zwar ein großes Ziel, aber das Studium interessierte mich inhaltlich nicht.“ (4)

Eine andere Studierende weist darauf hin, dass mangelnde berufliche Zielklarheit von der Mehrheit der Studierenden erlebt wird und sie deshalb ihre eigene mangelnde Zielklarheit nicht beunruhigt:

„Ich empfinde es noch nicht als bedrückend, denn ich sehe meine anderen Kommilitonen, denen geht es genauso, ich bin mit Sicherheit kein Einzelfall in meinem Studiengang“ (26)

6.5. Zusammenfassung und Diskussion

Die Wichtigkeit anwendungsorientierter Erkundung für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit vor Studienbeginn sowie während des Studiums wird durch die Interviewergebnisse untermauert: Die Mehrheit der Studierenden nimmt in den Interviews auf berufspraktische Erfahrungen, wie Praktika und fachnahen Nebenjobs sowie praxisorientierte Lehrveranstaltungen Bezug. Es ist also von einer positiven Wirkung anwendungsorientierter Erkundung auf die Klärung eigener Interessen, Werte, Fähigkeiten sowie beruflicher Ziele auszugehen. Auffällig ist hierbei, dass besonders die anwendungsorientierte Erkundung als hilfreich bei der Zielklärung erlebt wurde, während die

informationsorientierte Erkundung, in Form von Studienberatung, deutlich seltener als förderlicher Einflussfaktor Erwähnung findet.

Die Interviewstudie verdeutlicht auch den Nutzen von Lehrveranstaltungen, insbesondere solcher mit Praxisbezug, für die Klärung beruflicher Ziele. Es zeigte sich, dass aus Sicht der Studierenden auch die kognitive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten an sich als hilfreich wahrgenommen wird. Hieraus ergeben sich mögliche Ansatzpunkte seitens der Hochschule, um Studierende bei der Zielklärung zu unterstützen: stärkerer Praxisbezug von Lehrveranstaltungen, Förderung der Durchführung von Praktika und Begleitung der Praktika durch entsprechende Veranstaltungen, in denen die Studierenden sich über ihre Erfahrungen austauschen können sowie ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen reflektieren können.

Viele Befragte nennen als persönliches Merkmal das Interesse am Studium, welches vor dem Studium entscheidend für die Zielklärung war. Dieser Befund entspricht theoretischen Überlegungen, nach denen der Reflektion persönlicher Interessen große Bedeutung in der beruflichen Entwicklung beigemessen wird (siehe Abschnitt 1.2.1 und 2.5.1). Die Ergebnisse der Interviewstudie weisen zudem auf die besondere Bedeutung des Austauschs mit anderen für die Zielklärung sowohl vor Beginn des Studiums als auch während des Studiums hin. Vor dem Studium ist der Austausch mit der Familie für die Zielklärung bedeutsam; dies konnte in der Tendenz in bisherigen empirischen Untersuchungen bestätigt werden (siehe Review von Guay et al. 2003 und Abschnitt 2.8.4). Während des Studiums ist aber aus Sicht der Studierenden nicht mehr der Austausch mit der Familie von Bedeutung, sondern mit Kommiliton/innen. Daher soll in der quantitativen Analyse auch berücksichtigt werden, ob neben Familie und Freunden die Kommiliton/innen aus Sicht der Studierenden die Zielklärung unterstützen. Ein nicht zu unterschätzender Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit scheint aufgrund der Aussagen in den Interviews das familiäre Umfeld zu sein, wobei hier nicht auf materielle Ressourcen Bezug genommen wird wie in der qualitativen Studie von Lent et al. (2002), sondern auf vertretene Berufsfelder in der Familie sowie konkrete körperliche oder psychische Merkmale einzelner Familienmitglieder.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die meisten der von den Studierenden genannten Einflussfaktoren sich auch in dem Modell zu Determinanten beruflicher Zielklarheit wieder finden lassen. Die berufliche Erkundung in anwendungsorientierter Form, das Interesse am Studium sowie die wahrgenommene Unterstützung durch andere bei der Zielklärung als postulierte Determinanten beruflicher Zielklarheit werden in der Interviewstudie

genannt. Die informationsorientierte Erkundung findet allerdings unter den Studierenden kaum Erwähnung. Bezüglich der Bedeutung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen für die Zielklärung gibt es nur eine Aussage. Eine Befragte sah die Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten mit Fokus auf Stärken und Schwächen als wichtig bei der Entscheidung für einen Berufsweg an. Die Ergebnisse der Interviewstudie decken sich zu großen Teilen mit dem Ansatz des theoretischen Modells, welches zur Erklärung beruflicher Zielklarheit sowohl Personenmerkmale als auch Lernerfahrungen und Umweltmerkmale berücksichtigt. Da fast 40 % der Studierenden die Berufserfahrung vor dem Studium als positiven Einflussfaktor beruflicher Zielklarheit nennen, soll diese ebenfalls in der quantitativen Analyse berücksichtigt werden. Bisher gibt es zu der Bedeutung beruflicher Erfahrungen vor dem Studium für die berufliche Zielklarheit nur eine empirische Studie, in der sich keine signifikanten Unterschiede in der beruflichen Zielklarheit zwischen Studierenden mit und ohne Berufsausbildung vor dem Studium zeigen (Wild & Zimmermann, 2005). Lerntheoretische Überlegungen legen aber nahe, dass eine Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung zu differenzierteren und realistischeren Vorstellungen bezüglich bestimmter Berufsfelder und zur Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts beiträgt (Krumboltz, 1979; Mitchell & Krumboltz, 1990).

Die Erfassung der subjektiven Sicht der Studierenden ermöglicht auch einen Einblick in die Beziehung zwischen den Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit. Die Aussagen machen deutlich, dass bei den Personen unterschiedliche Einflussfaktoren im Vordergrund stehen. Während einige Befragte ein besonderes Ereignis vor Augen haben, das entscheidenden Einfluss genommen hat, berichten andere Befragte von einer allmählichen Klärung ihrer Ziele aufgrund verschiedener Einflussfaktoren. Zudem führt die Interviewstudie die Variabilität der beruflichen Zielklarheit im Laufe des Studiums vor Augen. Einige Studierende erleben die Klärung ihrer beruflichen Ziele schrittweise, andere Studierende wiederum änderten radikal ihre beruflichen Ziele oder kamen von einem beruflichen Ziel ab, ohne aktuell ein neues Ziel vor Augen zu haben. Es ist daher eine wichtige Aufgabe, seitens der Hochschule konstant Unterstützungsmöglichkeiten zur Zielklärung für Studierende aller Fachsemester anzubieten und sich beispielsweise nicht nur auf die Studienanfänger bzw. Studierende kurz vor Studienabschluss zu konzentrieren. Die Interviewergebnisse veranschaulichen, dass der Einfluss der (Un-)Klarheit über berufliche Ziele auf die Einstellung gegenüber dem Studium unterschiedlich erlebt wird. Die zielklaren Studierenden empfinden ihre klaren beruflichen Ziele als förderlich für eine positive Einstellung gegenüber dem

Studium, da sie dabei helfen, Zweifel im Studium zu bewältigen und die Motivation aufrechtzuerhalten. Einige der interviewten Studierenden ohne klare berufliche Ziele erleben vor allem Motivationsprobleme und Zweifel, ob das Studium die richtige Entscheidung ist und fühlen sich dadurch belastet. Doch die Mehrheit der Interviewten, die beruflich noch nicht zielklar sind, erlebt ihre Unklarheit nicht als hinderlich sondern als Freiraum. Die Unklarheit nimmt bei diesen Befragten keinen negativen Einfluss auf die Einstellung gegenüber dem Studium.

Im Laufe der Interviews stellten viele der Befragten eine Beziehung zwischen der Klarheit über berufliche Ziele und der Einstellung gegenüber dem Studium her, bevor es hierzu im Interview Fragen oder Andeutungen gab. Insbesondere sind die Studierenden auf den Einfluss der Zielklarheit auf die Motivation und die Überlegung, das Studium abzubrechen, eingegangen. Die Komponenten Motivation und Abbruchtendenzen sind auch in dem theoretischen Modell enthalten. Der Einfluss der beruflichen Zielklarheit auf Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt wurde von keiner interviewten Person genannt.

Die explorative Untersuchung zeigt, dass sich die Klarheit über berufliche Ziele positiv auf die Motivation, Abbruchüberlegungen und Durchhaltevermögen im Studium auswirken kann. Dies ist aber nicht zwingend der Fall, da auch ohne klare berufliche Ziele eine positive Haltung gegenüber dem Studium bestehen kann. Während einige Studierende sich aufgrund ihres Mangels an beruflicher Zielklarheit im Studium belastet fühlen, sehen andere Studierende eine Entscheidung für ein konkretes Ziel nicht als dringlich an und erkunden verschiedene Möglichkeiten. Aufgrund der Ergebnisse ist nicht zwingend davon auszugehen, dass sich Unklarheit über berufliche Ziele negativ auf die Haltung zum Studium auswirkt. So können Studierende, die zwar keine klaren beruflichen Ziele, aber dafür über eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit und großes Interesse am Studium verfügen, trotzdem eine positive Haltung gegenüber dem Studium aufweisen. In Abschnitt 7.7 wird die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium anhand quantitativer Daten dargestellt.

7. Querschnittuntersuchung

In den nächsten Abschnitten erfolgt zunächst die Darstellung der Untersuchungsvariablen (Abschnitt 7.1), des methodischen Vorgehens (Abschnitt 7.2) und der Stichprobe (Abschnitt 7.3) in der Querschnittstudie.

In den Abschnitten 7.4 bis 7.8 folgen dann die Ergebnisse. Den fünf Unterkapiteln mit den Ergebnissen der Querschnittuntersuchung gehen jeweils die zugrundeliegenden Fragestellungen und Hypothesen voraus. Jedes Unterkapitel endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse. In Abschnitt 7.4 wird das berufliche Erkundungsverhalten der Studierenden dargestellt und eine Typenbildung anhand der beruflichen Zielklarheit und des Erkundungsverhaltens vorgenommen. Die Ergebnisse der Anwendung des Modells zu den postulierten Determinanten der beruflichen Zielklarheit auf die Daten finden sich in Abschnitt 7.5. Die Analyse der Bedeutung beruflicher Erkundung für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn ist in Abschnitt 7.6 dargestellt. Die Überprüfung des Modells zur Beziehung der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium wird in Abschnitt 7.7 vorgestellt. Im letzten Teil des Kapitels (Abschnitt 7.8) erfolgt die Darstellung der Ziele, die sich die Studierenden für das Semester vorgenommen haben und die sich auf die Berufsvorbereitung und/oder Zielklärung beziehen.

7.1. Untersuchungsvariablen

Die Klarheit über berufliche Ziele wird mittels einer gekürzten Version der Skala Zielklarheit aus dem Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil von Braun (2000) erhoben. Die gekürzte Version besteht aus den folgenden drei Items:

- „Ich habe klare Vorstellungen von meiner beruflichen Zukunft.“
- „Wenn es um meinen Beruf geht, weiß ich genau, was ich will.“
- „Eine klare berufliche Zielsetzung fehlt bisher in meinem Lebenskonzept.“

Das Antwortformat ist sechsstufig von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“. Die Skala zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit wurden vor der Fragebogenuntersuchung an einer Stichprobe von 352 Studierenden erprobt – das Cronbach's alpha beträgt .92.

Außerdem werden die Szenarien von Josselson (1996; Abschnitt 2.6) eingesetzt, die zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit unter gleichzeitiger Berücksichtigung der beruflichen Erkundung dienen. Die Szenarien wurden hierzu aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt.

Tabelle 7: Szenarien nach Josselson (1996)

Typ	Eigene Übersetzung ins Deutsche
zielklar vor dem Studium	Meine beruflichen Pläne waren mir schon klar, bevor ich anfang zu studieren. Seitdem habe ich meine beruflichen Pläne nicht mehr geändert.
zielklar im Studium durch Erkundung	Ich habe klare berufliche Pläne für die Zukunft. Diese basieren auf einer Entscheidung, die ich getroffen habe, nachdem ich während des Studiums verschiedene Bereiche erkundet hatte.
nicht zielklar, berufliche Erkundung	Ich habe noch keine genauen Pläne für die Zukunft, aber ich habe verschiedene Bereiche erkundet und werde das weiterhin tun.
nicht zielklar, Konzentration aufs Studium	Ich habe noch keine genauen Pläne für die Zukunft. Zurzeit konzentriere ich mich auf mein Studium.

Die Haltung zum Studium wird über eine Skala erfasst, die folgende drei Aspekte berücksichtigt: Motivation, Zufriedenheit und Sicherheit, dass die Entscheidung für dieses Studium richtig war. Diese Aspekte werden jeweils mit einem Item erhoben: „Wie schätzen Sie Ihre aktuelle Studienmotivation ein?“, „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?“ und „Wie sicher sind Sie sich, dass Ihre Entscheidung für dieses Studium richtig war?“ (jeweils vierstufige Antwortskala von 1=„überhaupt nicht motiviert“ bis 4= „sehr motiviert“). Die Erprobung der Items an 352 Studierenden ergab ein Cronbach's alpha von .74.

Die Skala zur Erfassung berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen stellt eine gekürzte Fassung der von Smolka, Liepmann, Wirth und Torjus (2006) entwickelten Skala dar (fünfstufiges Antwortformat von 1=“trifft überhaupt nicht zu“ bis 5=“trifft vollständig zu“). Von dieser Skala wird eine gekürzte Version mit sieben Items eingesetzt (Cronbach's alpha = .87). Diese Skala erfasst Selbstwirksamkeitserwartungen nicht auf einzelne Berufe oder Aufgaben bezogen, sondern bezüglich eigener beruflicher Fähigkeiten im Arbeitsleben allgemein, insbesondere die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, mit beruflichen Anforderungen umzugehen:

- „Meine beruflichen Fähigkeiten schätze ich hoch ein.“
- „Auch wenn unerwartete Hindernisse auftauchen, finde ich einen Weg, meine Arbeitsaufgaben in guter Qualität zu erledigen.“
- „Ich bin in der Lage, komplizierte Arbeitsaufgaben zu lösen.“
- „Ich bin sicher, dass ich für eigene Aufgabenbereiche Verantwortung übernehmen kann.“
- „Auch unter Zeitdruck bin ich in der Lage, gute Arbeit zu leisten.“
- „Ich bin fähig, neue Aufgaben gut zu bewältigen.“

- „Ich bin sicher, dass ich flexibel auf unerwartete Hindernisse bei der Arbeit reagieren kann.“

Das Studieninteresse wird mit drei Items des Fragebogen zum Studieninteresse von Schiefele et al. (1993) erfasst, die sich auf den intrinsischen Charakter des Studieninteresses beziehen (vierstufiges Antwortformat von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 4=„trifft völlig zu“):

- „Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums auch unabhängig von Prüfungsanforderungen intensiver beschäftigen.“
- „Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).“
- „Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.“

Neun Möglichkeiten beruflicher Erkundung werden vorgegeben, die der Berufsvorbereitung und der Zielfindung dienen können, wobei zwischen informationsorientierter Erkundung (Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern, Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen, Beratung durch Studienberatung/ Career Center, Internetforen/Studentenverteiler, Kontaktbörsen/Berufsmessen) und anwendungsorientierter Erkundung, bei der die Studierenden selbst aktiv sind (Praktikum, praxisbezogene Lehrveranstaltungen, Kurse zu fachspezifischen Methoden, fachnahe Nebenjobs) unterschieden wird. Die Studierenden werden zunächst gefragt, welche der Maßnahmen sie bereits durchgeführt haben (1 = „gemacht“, 0 = „nicht gemacht“). Die bereits absolvierten Maßnahmen sollen daran anschließend dahingehend bewertet werden, wie hilfreich sie zum einen zur Berufsvorbereitung und zum anderen zur Klärung beruflicher Ziele sind (jeweils eine vierstufige Antwortskala: 1=„gar nicht hilfreich“, 2=„wenig hilfreich“, 3=„ziemlich hilfreich“ und 4=„sehr hilfreich“).

Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung wird berechnet, indem ein Summenwert über die verschiedenen Erkundungsformen gebildet wird. Da praxisbezogene Lehrveranstaltungen und Kurse zu fachspezifischen Methoden dieselbe Erkundungsform darstellen, wird im Summenwert berücksichtigt, ob mindestens eine der beiden Möglichkeiten wahrgenommen wurde. Daher ergeben sich ein theoretisches Minimum von 0 und ein theoretisches Maximum von 3.

Bei den verschiedenen Möglichkeiten informationsorientierter Erkundung wird ebenfalls ein Summenwert gebildet. Da Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern und Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen dieselbe Form beruflicher Erkundung darstellen, wird für den Summenwert erfasst, ob mindestens eine Informationsveranstaltung besucht wurde. Das theoretische Minimum liegt bei 0, das theoretische Maximum bei 4.

Die Einstellung gegenüber der Berufsvorbereitung und Klärung beruflicher Ziele im Studium wird mit selbstentwickelten Items erhoben, ebenso die Bewertung der Rolle der Hochschule bei der Berufsvorbereitung und Zielklärung (sechsstufiges Antwortformat von 1 = "trifft überhaupt nicht zu" bis 6 = "trifft vollständig zu"):

- Berufsvorbereitung während des Studiums ist wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg.
- Ich weiß, was ich tun kann, um mir über meine beruflichen Ziele klarer zu werden.
- Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind, können sich besser auf das Berufsleben vorbereiten.
- Wenn Studierende sich über ihre beruflichen Ziele nicht im Klaren sind, sollten sie Angebote zur Zielklärung wahrnehmen.
- Studierende sollten noch im Studium Klarheit über ihre beruflichen Ziele gewinnen.
- Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind, haben mehr Erfolg im Studium.
- Es ist Aufgabe der Hochschule, Studierende auf das spätere Berufsleben vorzubereiten.
- Es ist Aufgabe der Hochschule, Studierende bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele zu unterstützen.

Der erlebte Praxisbezug in Lehrveranstaltungen wird mittels drei Items erfasst (Zustimmung auf einer sechsstufigen Skala von 1 = "trifft überhaupt nicht zu" bis 6 = "trifft vollständig zu"):

- In den Lehrveranstaltungen wird mir klar, welches Wissen für die Praxis wichtig ist.
- In den Lehrveranstaltungen wird mir klar, in welchem Zusammenhang Theorie und Praxis stehen.
- Die Lehrveranstaltungen vermitteln Wissen, das für mein zukünftiges Berufsleben relevant ist.

Als *Umweltbedingung*, welche die Entstehung beruflicher Zielklarheit begünstigt, wird die Unterstützung bei der Zielfindung durch andere Personen berücksichtigt. Die Studierenden werden gefragt, ob sie durch eine oder mehrere der drei vorgegebenen Personengruppen (Eltern, Freunde/Bekannte, Kommiliton/innen) bisher Unterstützung bei der Zielklärung erlebt haben (dichotomes Antwortformat: ja/nein). Über diese Angaben wird ein Summenwert gebildet (theoretisches Minimum = 0, theoretisches Maximum = 3).

Berufserfahrung besteht, wenn vor dem Studium eine hauptberufliche Tätigkeit oder Berufsausbildung durchgeführt wurde, die mindestens sechs Monate andauerte (dichotome Variable ja/nein).

7.2. Methodisches Vorgehen

Deskriptive sowie inferenzstatistische Analysen werden in SPSS 16 durchgeführt. Strukturgleichungsmodelle und latente Klassenanalysen werden mit Mplus 6.0 (Muthén & Muthén, 2008) berechnet.

7.2.1. Prüfung und Vergleich von Strukturgleichungsmodellen

Als Entscheidungsbasis für die Modellgüte werden folgende Indizes verwendet: Der χ^2 -Wert (Test des Modellfits) sollte nicht signifikant werden, da er die Nullhypothese testet, dass die Kovarianzmatrix in der Population der vom Modell implizierten Kovarianzmatrix entspricht. Führt der Test zu einem signifikanten Ergebnis, wird bei einem Verhältnis des χ^2 -Werts zu den Freiheitsgraden < 2 dennoch von einer guten Passung gesprochen und bei einem Verhältnis < 3 von einer akzeptablen Passung (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Die Incremental Fit Indizes, der Comparative Fit Index (CFI) und der Tucker-Lewis-Index (TLI), sollten um die .95 betragen, idealerweise höher ausfallen (Hu & Bentler, 1999). Ist der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) $< .05$ (Hu & Bentler, 1999; Geiser, 2010) kann von einer guten Passung ausgegangen werden, bei einem RMSEA $< .08$ spricht man von einer akzeptablen Passung (Schermelleh-Engel et al., 2003). Weisen Variablen eine schiefe Verteilung auf, kommt in Mplus der MLR-Schätzer (maximum likelihood parameter estimates) zum Einsatz, da dieser robust bei Nichtnormalverteilung der beobachteten Variablen ist. Hierbei weist ein SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) $< .05$ auf einen guten Fit (Geiser, 2010) und ein SRMR $< .08$ auf einen akzeptablen Fit hin (Hu & Bentler, 1999).

Anhand der Intraklassenkorrelationen wird überprüft, ob aufgrund eines bestimmten Merkmals der Befragten ein Gruppeneffekt besteht, der zur Erklärung der Varianz der abhängigen Variablen beiträgt. Die Intraklassenkorrelationskoeffizienten werden relativiert an der durchschnittlichen Gruppengröße (bezogen auf das Gruppenmerkmal) und die Effektstärke mittels folgender Formel berechnet (Muthén & Muthén, 2009):

$$\text{DEFF} = 1 + (\text{durchschnittliche Gruppengröße} - 1) * \text{Intraklassenkoeffizient} \quad (1)$$

Ist dieser Wert > 2 , sind die Indikatoren der abhängigen Variable von der Gruppenzugehörigkeit beeinflusst. Die Gruppenzugehörigkeit muss dann entsprechend bei der Modellierung berücksichtigt werden.

Der Vergleich verschiedener Modelle erfolgt anhand des χ^2 -Differenzentests für Modelle mit MLR-Schätzer (Satorra & Bentler, 2001), wobei die Berechnung mittels der Software Chi-square distributions calculator von Crayen (2010) durchgeführt wird.

7.2.2. Latent-Class-Analyse

Zur Analyse der Erkundungsmuster im Studium wird in MPlus 6.0 eine Latent-Class-Analyse (LCA) durchgeführt. Die LCA dient der Klassifizierung von Personen in homogene Subgruppen anhand kategorialer Variablen. Lösungen mit unterschiedlich vielen Klassen (bspw. 2-, 3- und 4-Klassenlösung) werden anhand folgender Kriterien gemäß der Empfehlungen von Geiser (vgl. 2010, S. 270) miteinander verglichen:

- Anzahl der Boundary Estimates
- Entropy
- Mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit
- Likelihood-Ratio- und Pearson- χ^2 -Statistik sowie ergänzend parametrischer Bootstrap
- Residuenanalyse
- BIC-, AIC- und aBIC-Werte
- Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenzen-Test
- Anzahl der Klassen (Parsimonitätsprinzip)
- Interpretierbarkeit der Lösung.

Zu beachten ist bei der Beurteilung der Modellgüte, dass nicht nur statistische Kriterien entscheidend sind, sondern genauso wichtig die Interpretierbarkeit einer Lösung ist (vgl. Geiser, 2010, S. 271).

7.2.3. Umgang mit fehlenden Werten

In den Analysen, bei denen Strukturgleichungsmodelle zum Einsatz kommen, werden die fehlenden Werte modellbasiert geschätzt mittels des Schätzers FIML (Full information maximum likelihood estimation; Arbuckle, 1996), um mögliche Verzerrungen zu vermeiden.

Bei den Angaben zur bisherigen beruflichen Erkundung gibt es bei 5 Personen ein Missing bezüglich der Maßnahme Beratung durch Studienberatung/Career Center. Bei den sechs Aussagen zur Einstellung gegenüber der Berufsvorbereitung und Zielklärung machten jeweils 9 bis 14 Studierende keine Angabe. Zu den beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Interesse am Studium gibt es sieben bzw. sechs Personen mit fehlendem Wert. Bei den Items zur Erfassung der Haltung zum Studium sind bei jedem Item jeweils sieben Missings. Insgesamt gibt es sehr wenige fehlende Werte (< 5%).

7.2.4. Erfassung persönlicher Ziele

Zur Erfassung persönlicher Ziele bestehen zwei Vorgehensweisen, unabhängig vom theoretischen Schwerpunkt. Zum einen können Ziele mittels standardisierter geschlossener Verfahren erhoben werden, bei denen Ziellisten vorgegeben werden und die persönliche Bedeutung dieser Ziele eingeschätzt werden muss. Zum anderen kann die Erfassung selbstgesetzter Zielen offen, also per Selbstbericht (schriftlich oder mündlich), nach dem idiographisch-nomothetischen Ansatz erfolgen (Brunstein & Maier, 1996, S. 148). Dieses Vorgehen ermöglicht, dass persönliche Ziele anhand bestimmter Merkmale quantifiziert und intra- sowie interindividuell verglichen werden können. Mittels dieser Erhebungsform kann die Besonderheit der Ziele einer Person in ihrer aktuellen Lebenssituation abgebildet werden. Offene Verfahren bieten also den Vorteil, individuelle Besonderheiten erfassen zu können und Personen die Abstraktionsebene bei der Zielbeschreibung selbst wählen zu lassen. Die geschlossenen Verfahren hingegen sind ökonomischer und es können auch Themen erwähnt werden, die aufgrund sozialer Erwünschtheit möglicherweise in offenen Verfahren nicht genannt werden würden (Pöhlmann & Brunstein, 1997).

Für die vorliegende Studie wurde die offene Vorgehensweise zur Erhebung von Zielen gewählt. Beim offenen Verfahren werden die Befragten gebeten, ein oder mehrere Ziele zu beschreiben, die sie aktuell verfolgen oder in nächster Zeit verfolgen möchten (idiographisch). Anschließend werden dann die offen

genannten Ziele auf vorgegeben Skalen bezüglich bestimmter Merkmale, z.B. Schwierigkeit, Fortschritt und Wichtigkeit, bewertet (z.B. Brunstein, 1993; Abele, Stief & Krüsken, 2002). So ist ein interindividueller Vergleich möglich (nomothetisch).

Neben bestimmten Zielmerkmalen interessieren aber auch die Zielinhalte der frei genannten Ziele. Hierfür müssen diese inhaltlich klassifiziert werden. Zu Lebenszielen gibt es zahlreiche bestehende Taxonomien zur Klassifikation von Zielen (für eine Übersicht siehe Lüdtkke, 2006). In der vorliegenden Untersuchung werden keine übergeordneten persönlichen Ziele, sondern untergeordnete kurzfristige Ziele (Do-Ziele; vgl. Abschnitt 2.1.5) erfasst. Hierbei werden entwicklungsorientierte Lernziele und leistungsorientierte Karriereziele unterschieden (vgl. Abschnitt 2.2).

Die Kategorisierung des Zielinhalts kann zum einen durch die Befragten selbst erfolgen, indem die Personen den Inhalt ihres genannten Ziels vorgegebenen Kategorien zuordnen müssen (Selbstbeurteilungsansatz). Zum anderen kann die Einordnung der Zielinhalte in ein Klassifikationssystem durch unabhängige Personen erfolgen (Fremdbeurteilungsansatz). In dieser Studie wurde der Fremdbeurteilungsansatz gewählt.

Es wird zunächst eine datengeleitete Kategorisierung anhand der Nennungen erfolgen. Es wird also empiriegeleitet ein eigenes Kategoriensystem entwickelt, um eine möglichst umfassende Klassifikation der genannten Ziele zu ermöglichen. Im ersten Schritt werden zur Kategorisierung der offen erfragten Ziele zunächst 20% der Angaben analysiert. Nach diesem ersten Screening wurden Aussagen zusammengefasst und Oberbegriffe gebildet. Auf Grundlage dieser Aussagen werden Kategorien gebildet, welchen dann die übrigen Angaben zugeordnet werden. Kann eine Aussage keiner der bestehenden Kategorien zugeordnet werden, wird eine neue Kategorie gebildet. Mittels dieses Vorgehens werden phänomenadäquate Kategorien generiert (Sader & Weber, 1996).

7.2.5. Der retrospektive Prätest

Ein klassisches Evaluationsdesign zur Erfassung der Entwicklung eines Kriteriums sieht den Einsatz eines Prätest-Posttest-Design vor. Aus verschiedenen Gründen ist es oftmals nicht möglich, sowohl einen Prätest als auch einen Posttest durchzuführen, so dass häufig „nur“ Daten des Posttests

vorliegen. Ein alternativer Ansatz, mit dem Aussagen über Veränderungen getroffen werden können, ohne einen Prätest durchzuführen, ist der *retrospektive* Prätest. Der retrospektive Prätest wird zeitgleich mit dem Posttest nach der Intervention erhoben. Die Befragten werden gebeten, die interessierende Variable rückblickend zum Zeitpunkt vor der Intervention zu beurteilen. Dieses Design wurde bereits bei Campbell und Stanley (1963) erwähnt, erreichte aber erst durch die Arbeiten von Howard und Kollegen (Howard, 1980; Howard & Dailey, 1979) einen größeren Verbreitungsgrad. In Validierungsstudien konnte mittlerweile gezeigt werden, dass die Werte aus retrospektiven Prätests deutlich höhere Korrelationen zu Außenkriterien aufweisen als „echte“ Prätest-Werte (Nimon & Allen, 2007). Daher kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei dem retrospektiven Prätest um ein ökonomisches Design handelt, das zugleich valide Daten liefert. Zur Untersuchung der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit seit Studienbeginn wird das retrospektive Prätest-Posttest-Design eingesetzt.

7.3. Stichprobe

Bei der Stichprobe der quantitativen Querschnittuntersuchung handelt es sich ebenfalls um eine Gelegenheitsstichprobe, die über Ansagen in Lehrveranstaltungen, Aushänge und über das Schneeballprinzip an deutschen Universitäten und Fachhochschulen gewonnen wurde. Sie besteht aus $N = 306$ Studierenden des Wintersemesters 2008/2009, die an der Online-Befragung von Mitte Oktober bis Ende November 2008 teilnahmen.

In den Befragungen liegt der Fokus auf Studierenden der Psychologie. Um aber auch einen Einblick in die Situation Studierender anderer Studienrichtungen zu erhalten, wurden zudem Studierende der Fachrichtungen Sozial- und Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik und Wirtschaftswissenschaften (siehe Tabelle 8) berücksichtigt. Neben Studierenden aus Bachelorstudiengängen wurden zudem Studierende aus den auslaufenden Diplom- und Masterstudiengängen befragt, um aus den Erfahrungen mit dem bisherigen System Empfehlungen für die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge abzuleiten.

Tabelle 8: Stichprobe der Querschnittuntersuchung

Merkmale	Ausprägungen	N	%
Geschlecht	Weiblich	191	62%
	Männlich	76	25%
	fehlende Angabe	39	13% ¹
Studiengang	Bachelor	90	30%
	Master	45	15%
	Diplom	103	35%
	Magister	37	13%
	Staatsexamen	21	7%
Studienfach	Psychologie	118	39%
	Erziehungswissenschaft	18	6%
	Geisteswissenschaft	67	22%
	Sozialwissenschaft	11	4%
	Naturwissenschaften/Mathe/Informatik	42	14%
	Rechtswissenschaft	5	2%
	Wirtschaftswissenschaft	16	5%
	Lehramt	9	3%
	Medizin	10	3%
	Ingenieurwissenschaften	8	3%
	fehlende Angabe	2	1%

Anmerkungen: N = 306; ¹hoher Anteil fehlender Angaben aufgrund eines Programmierfehlers in der Online-Befragung

62 % der Befragten sind weiblich und 25 % männlich; bei 13 % der Befragten fehlt aufgrund eines Programmierfehlers diese Angabe.

Ein gutes Drittel der Befragten studiert in einem Diplomstudiengang und knapp ein Drittel in einem Bachelorstudiengang. 14 % der Studierenden streben einen Masterabschluss und 12 % einen Magisterabschluss an. Die übrigen Befragten werden mit dem Staatsexamen (Rechtswissenschaften, Medizin oder Lehramt) abschließen (7%). 39 % der Befragten studieren das Fach Psychologie, 22 % eine Geisteswissenschaft und 14 % eine Naturwissenschaft. Die übrigen Befragten sind den Studiengängen Erziehungswissenschaften (6 %), Wirtschaftswissenschaften (5 %), Sozialwissenschaften (4 %), Ingenieurwissenschaften (3 %) oder Rechtswissenschaften (2 %) zuzuordnen.

Die Befragten sind im Mittel 25 Jahre alt und befinden sich im Durchschnitt im siebten Semester (Tabelle 9). 40 Befragte (13 %) stehen am Anfang des Studiums (erstes oder zweites Semester) – von diesen studieren 37 (92 %) in einem Bachelorstudiengang.

Tabelle 9: Alter und Fachsemester in der Querschnittuntersuchung

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Alter	24.90	4.10	18	46
Fachsemester	7.05	4.03	1	20

Anmerkung: $N = 306$

7.4. Erkundungsverhalten und berufliche Zielklarheit im Studium

7.4.1. Fragestellungen und Hypothesen

Ziel der folgenden Analysen ist es, ein Bild der beruflichen Erkundung und beruflichen Zielklarheit unter Studierenden deutscher Hochschulen zu zeichnen. Zur Erfassung der beruflichen Erkundung muss zunächst die Frage gestellt werden, ob bei den Studierenden eine Umweltexploration stattfindet. Hierbei stellen sich mehrere Fragen:

- Nutzen Studierende unterschiedliche Möglichkeiten der anwendungs- und informationsorientierten Erkundung?
- Setzen Studierende unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer beruflichen Erkundung? Lassen sich daraus verschiedene Erkundungsmuster unter den Studierenden ableiten?

Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf den Studierenden der neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge, um zu untersuchen, ob es aufgrund des veränderten Studiensystems Unterschiede in der beruflichen Erkundung gibt. Da Bachelorstudiengänge einen stärkeren Praxisbezug aufweisen sollten als die auslaufenden Diplom- und Magisterstudiengänge, könnte dies auch in der beruflichen Erkundung zu Veränderungen führen. Die Frage lautet daher:

- Unterscheiden sich Studierende der Bachelorstudiengänge von Studierenden der traditionellen Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen) hinsichtlich der beruflichen Erkundung?

Mehrere Studien deuten daraufhin, dass das Ausmaß beruflicher Erkundung auch durch die Wichtigkeit, die beruflicher Entwicklung auf individueller Ebene zugeschrieben wird, beeinflusst wird (Taveira & Rodriguez-Moreno, 2003). Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

- Unterscheiden sich die Studierenden mit unterschiedlichem Erkundungsverhalten hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium?

Es fällt auf, dass bei der Frage, welche Themen der beruflichen Erkundung junge Erwachsene im Studium bewegen und welche Ziele sie sich bezüglich der beruflichen Erkundung setzen, bisher im deutschsprachigen Raum kaum berücksichtigt wurde, welche Rolle der Hochschule als Institution aus Sicht der

Studierenden zukommt. Die Interviewstudie unter 30 Studierenden ergab, dass Unterstützungsbedarf bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung aus Sicht der Studierenden besteht. Dieses Ergebnis soll auf breiterer empirischer Basis überprüft werden. Es wird deshalb im Rahmen der Fragebogenstudie auch erfasst, welche Rolle die Studierenden den Hochschulen bezüglich der Förderung beruflicher Zielklarheit im Studium zuschreiben und ob und in welcher Form Studierende Unterstützung bei der beruflichen Zielklärung von der Hochschule wünschen.

Die anhand empirischer Daten abgeleiteten Typologien von Gordon (1998) (Abschnitt 2.6) sowie Taveira und Rodriguez-Moreno (2003) (Abschnitt 3.4) weisen darauf hin, dass mangelnde berufliche Zielklarheit häufig mit einem mangelnden Informationsstand und mangelnder beruflicher Erkundung einhergeht. Entsprechende Typologien wurden aber bisher noch nicht für den deutschsprachigen Raum entwickelt. Es soll daher untersucht werden, ob unter den Studierenden anhand ihrer beruflichen Erkundung sowie beruflichen Zielklarheit verschiedene Typen erkennbar sind. Hierzu werden die Szenarien von Josselson (1996) eingesetzt. Diese Szenarien sind bisher nicht bei quantitativen Erhebungen eingesetzt worden.

In bisherigen Untersuchungen zu Klassifizierungen von Studierenden nach ihrer beruflichen Zielklarheit wurden häufig nur Studierende berücksichtigt, die nicht beruflich zielklar waren und häufig Studierende im ersten Studienjahr. Es wird aber davon ausgegangen, dass der Mangel an beruflicher Zielklarheit im Studium, insbesondere zu Beginn des Studiums, ein zu erwartender Zustand ist (Abschnitt 2.7), der sich im Laufe der beruflichen Entwicklung verändert, unter anderem aufgrund beruflicher Erkundung. Daher wurde in der Untersuchung darauf Wert gelegt, sowohl Studienanfänger als auch im Studium fortgeschrittene Personen zu berücksichtigen und zudem beruflich zielklare Studierende einzuschließen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich anhand der beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung unter Berücksichtigung von Personen- und Einstellungsmerkmalen verschiedene Typen von Studierenden identifizieren lassen. Daher sollen folgende Annahmen überprüft werden:

Hypothese 1: Es lassen sich gemäß der Typologie von Josselson (1996) vier Subtypen Studierender anhand ihrer beruflichen Zielklarheit unterscheiden. Es sind unter den Studierenden alle vier Typen vertreten.

Hypothese 2: Die Subtypen zielklarer und nicht zielklarer Studierender unterscheiden sich hinsichtlich ihrer beruflichen Erkundung.

Hypothese 2a: Studierende, die zu Studienanfang bereits beruflich zielklar waren, nutzen berufliche Erkundung zur Berufsvorbereitung und fokussieren daher auf anwendungsorientierte Erkundung.

Hypothese 2b: Studierende, die erst im Laufe des Studiums zielklar geworden sind, haben verschiedenartige Erkundungsformen, sowohl informations- als auch anwendungsorientiert, zur Zielklärung genutzt.

Hypothese 2c: Nicht-zielklare Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele klar werden wollen, erkunden ihre Umwelt verschiedenartig, sowohl informations- als auch anwendungsorientiert.

Hypothese 2d: Nicht-zielklare Studierende, die keine berufliche Zielklärung verfolgen, erkunden ihre Umwelt in deutlich geringerem Ausmaß als die Studierenden der anderen Typen.

Hypothese 3: Die zwei Subtypen nicht-zielklarer Studierender unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einstellung gegenüber der Klärung beruflicher Ziele und Berufsvorbereitung im Studium. Nicht-zielklare Studierende, die aber ihre Umwelt erkunden, sehen die Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium als wichtiger an als der andere Typ nicht-zielklarer Studierenden, der sich auf das Studium konzentriert.

Hypothese 4: Die vier Typen beruflicher Zielklarheit unterscheiden sich hinsichtlich ihres Interesses am Studium. Studierende, die klare berufliche Ziele haben, zeigen ein größeres Interesse am Studium als nicht-zielklare Studierende.

Hypothese 5: Studierende mit klaren beruflichen Zielen weisen höhere berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen auf als Studierende ohne klare berufliche Ziele.

Hypothese 6: Die Haltung zum Studium ist unter den zielklaren Typen positiver ausgeprägt als unter den nicht-zielklaren Typen der Studierenden.

7.4.2. Ergebnisse

Förderung beruflicher Zielklarheit durch die Hochschule

Die Mehrheit der Befragten sieht es als Aufgabe der Hochschule, Unterstützung bei der Berufsvorbereitung und Zielklärung anzubieten (siehe Tabelle 10). Die Studierenden unterscheiden sich in Abhängigkeit von ihrem angestrebten Studienabschluss diesbezüglich nicht voneinander (Zielklärung: $F(2, 293) = .184$; $p = .832$; Berufsvorbereitung: $H(2) = 1.007$; $p = .604$).

Bestehende Unterstützungsangebote der Hochschulen werden kritisch bewertet: 38 % der Befragten haben den Eindruck, dass wenig Unterstützung bezüglich der Berufsvorbereitung besteht. Was die Zielklärung betrifft, sind 52 % der Ansicht, dass hier keine oder wenig Unterstützung besteht. Diese Einschätzungen sind unabhängig davon, welchen Abschluss die Befragten anstreben (Zielklärung: $F(2,201) = 1.413$, $p = .246$; Berufsvorbereitung: $H(2) = 4.157$; $p = .125$).

Der relativ große Anteil an fehlenden Angaben bei den Aussagen zur Unterstützung seitens der Hochschule kann so gedeutet werden, dass sich einige Studierende nicht sicher sind, ob es entsprechende Angebote an ihrer Hochschule gibt.

Tabelle 10: Beitrag der Hochschule zur Berufsvorbereitung und Zielklärung

Itemwortlaut	N	M (SD)
Es ist Aufgabe der Hochschule, Studierende bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele zu unterstützen.	289	4,52 (1,31)
Meine Hochschule bietet Unterstützung zur Klärung beruflicher Ziele an.	203	3,43 (1,38)
Es ist Aufgabe der Hochschule, Studierende auf das spätere Berufsleben vorzubereiten.	289	4,45 (1,32)
Meine Hochschule bietet Unterstützung zur Berufsvorbereitung an.	214	3,77 (1,3)

Anmerkung: Sechsstufiges Antwortformat von 1="trifft überhaupt nicht zu" bis 6="trifft vollständig zu"

Den Praxisbezug der Lehrveranstaltungen bewerten die Studierenden insgesamt eher kritisch (Tabelle 11). Die Mehrheit der Studierenden (61 %) berichtet, dass ihnen in den Lehrveranstaltungen (eher) nicht klar ist, welches Wissen für die Praxis wichtig ist. Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis ist der Hälfte der Studierenden in den Lehrveranstaltungen (eher) unklar. Zufriedener sind die Studierenden mit der Vermittlung von Wissen, das aus ihrer Sicht relevant für das zukünftige Berufsleben ist. Dieser Aussage stimmen knapp zwei Drittel (65 %) der Studierenden eher bzw. voll zu.

Tabelle 11: Praxisbezug in Lehrveranstaltungen

Itemwortlaut	N	M (SD)
In den Lehrveranstaltungen wird mir klar, welches Wissen für die Praxis wichtig ist.	284	3.13 (1.41)
In den Lehrveranstaltungen wird mir klar, in welchem Zusammenhang Theorie und Praxis stehen.	283	3.45 (1.42)
Die Lehrveranstaltungen vermitteln Wissen, das für mein zukünftiges Berufsleben relevant ist.	276	3.90 (1.41)

Anmerkung: Sechsstufiges Antwortformat von 1="trifft überhaupt nicht zu" bis 6="trifft vollständig zu"

Die Bewertung des Praxisbezugs in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss ergibt, dass Studierende der Masterstudiengänge den drei Aussagen deutlich stärker zustimmen als die übrigen Studierenden.

Die Klarheit, welches Wissen der Veranstaltungen für die Praxis wichtig ist, fällt unter den Studierenden in Abhängigkeit vom Studienabschluss unterschiedlich hoch aus ($F(2, 281) = 10.486; p = .000^{***}$). Masterstudierenden ist dies deutlich klarer ($M(SD) = 3.98(1.14)$) als Bachelorstudierenden ($M(SD) = 3.15(1.44); p = .005^{***}$) und Studierenden der traditionellen Studiengänge ($M(SD) = 2.89(1.38); p = .000^{***}$). Zwischen Bachelorstudierenden und den Studierenden der traditionellen Studiengänge gibt es keine statistisch bedeutsamen Bewertungsunterschiede ($p = .467$).

Auch das Erkennen des Zusammenhangs zwischen Theorie und Praxis in Lehrveranstaltungen fällt den Studierenden unterschiedlich leicht ($H(2) = 11.136; p = .004^{**}$). Masterstudierenden fällt es leichter ($M(SD) = 4.12(1.06)$) als den Bachelorstudierenden ($M(SD) = 3.34(1.39); U = 1221,50,50, p = .002^{**}$) und den Studierenden der traditionellen Studiengänge ($M(SD) = 3.34(1.47); U = 2238,50, p = .002^{**}$). Die Vermittlung berufsrelevanten Wissens wird von den Studierenden in Abhängigkeit ihres Studienabschlusses ebenfalls unterschiedlich bewertet ($H(2) = 13.133, p = .001^{**}$). Mittelwerte und Post-Hoc-Analysen zeigen, dass Studierende der traditionellen Studiengänge ($M(SD) = 3.65(1.45)$) diesen Aspekt deutlich kritischer bewerten als Masterstudierende ($M(SD) = 4.51(1.08); U = 2068.50, p = .001^{**}$). Bachelorstudierende ($M(SD) = 4.06(1.36)$) und Masterstudierende unterscheiden sich nicht voneinander ($U = 1381.00, p = .097$).

Berufliche Erkundung im Studium

Eine anwendungsorientierte Erkundung findet bei der Mehrheit der Studierenden bereits statt. Über die Hälfte der befragten Studierenden hat zur Zielklärung und/oder zur Berufsvorbereitung bereits ein Praktikum absolviert (62 %) oder eine praxisbezogene Lehrveranstaltung besucht (57 %) (Tabelle 12). Rund 43 % der Studierenden üben bzw. übten einen fachnahen Nebenjob aus. Kurse zu fachspezifischen Methoden werden von knapp einem Drittel aller Befragten besucht. Auch die informationsorientierte Erkundung wird von vielen Studierenden praktiziert. Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern wurden von rund 40 % der Studierenden bereits wahrgenommen, ähnlich viele Befragte nutzen Internetforen und Studentenverteiler. Ein Fünftel der Befragten hat bereits die Studienberatung in Anspruch genommen. Am seltensten wurden insgesamt Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen besucht (6 %). Es zeigen sich deutliche Unterschiede in der beruflichen Erkundung in Abhängigkeit von der Abschlussart des Studiengangs (Tabelle 12). Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen werden von einem Fünftel der Masterstudierenden besucht; bei den übrigen Studierenden ist der Anteil wesentlich geringer. Kurse zu fachspezifischen Methoden wurden unter den Bachelorstudierenden des ersten Semesters nur von einer Person durchgeführt, unter den übrigen Studierenden hingegen von knapp einem Drittel. Die anwendungsorientierte Erkundung wird von den Bachelorstudierenden statistisch signifikant weniger verfolgt als bei den übrigen Studierenden. Es zeigt sich insgesamt die Tendenz, dass mit fortschreitendem Semester das Ausmaß an beruflicher Erkundung zunimmt. So bestehen zwischen Studierenden der Masterstudiengänge und Studierenden der traditionellen Studiengänge keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Ausmaß der beruflichen Erkundung.

Tabelle 12: Berufliche Erkundung im Studium

	Studierende insgesamt	Bachelor	Master	Diplom	Magister	Staats- examen	χ^2 -Test
	<i>N</i> = 306	<i>n</i> = 94	<i>n</i> = 44	<i>n</i> = 106	<i>n</i> = 37	<i>n</i> = 25	
Praktikum	62%	39%*	71%	74%	62%	80%	$\chi^2(df) = 31.178(4)$ $p = .000$, $V = .319$
fachnahe Nebenjobs	43%	21%*	43%	55%	57%	48%	$\chi^2(df) = 27.198(4)$ $p = .000$, $V = .298$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	57%	37%*	71%	67%	49%	72%	$\chi^2(df) = 25.797(4)$ $p = .000$, $V = .290$
Kurse zu fachspezifischen Methoden	30%	20%	30%	37%	41%	24%	$\chi^2(df) = 8.995(4)$ $p = .061$
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern	39%	43%	39%	41%	35%	24%	$\chi^2(df) = 3.209(4)$ $p = .523$
Informationsveranstaltung zu Masterstudiengang	6%	5%	21%	3%	3%	4%	nicht möglich, da erwartete Häufigkeit < 5 in 3 Zellen
Studienberatung / Career Center	21%	28%	25%	18%	19%	8%	$\chi^2(df) = 6.009(4)$ $p = .199$
Internetforen, Studentenverteiler	38%	37%	34%	36%	51%	36%	$\chi^2(df) = 3.361(4)$ $p = .499$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	21%	18%	15%	26%	30%	12%	$\chi^2(df) = 5.311(4)$ $p = .257$

Anmerkung: * steht für standardisiertes Residuum > ± 1.96 .

Eine Erklärung für die geringere Praktikumserfahrung und wenig Erfahrung mit praxisbezogenen Lehrveranstaltungen in Bachelorstudiengängen, ist, dass sich 65 % der befragten Bachelorstudierenden im ersten Semester befinden. Die Erstsemester unter den Bachelorstudierenden haben statistisch signifikant weniger praxisbezogene Lehrveranstaltungen (Cramer's $V = .350$) oder Kurse zu fachspezifischen Methoden (Cramer's $V = .297$) besucht als die Bachelorstudierenden im dritten oder höheren Semester (Tabelle 13). Bezüglich der anderen Erkundungsformen gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Bachelorstudierenden der ersten beiden Semester und den übrigen Bachelorstudierenden (Tabelle 13).

Tabelle 13: Berufliche Erkundung unter Bachelorstudierenden

Erkundungsform	Bachelor (1./2. Semester) <i>n</i> = 37	Bachelor (höhere Semester) <i>n</i> = 57	χ^2 -Test
Praktikum	38%	40%	$\chi^2(df) = .059(1)$ $p = .808$
fachnahe Nebenjobs	16%	25%	$\chi^2(df) = .933(1)$ $p = .334$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	16%*	51%*	$\chi^2(df) = 11.534(1)$ $p = .001$
Kurse zu fachspezifischen Methoden	5%*	30%*	$\chi^2(df) = 8.296(1)$ $p = .004$
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern	54%	35%	$\chi^2(df) = 3.302(1)$ $p = .069$
Informationsveranstaltung zu Masterstudiengang	3%	7%	Fisher's Exact Test $p = .645$
Studienberatung / Career Center	38%	21%	$\chi^2(df) = 3.159(1)$ $p = .076$
Internetforen, Studentenverteiler	43%	33%	$\chi^2(df) = .943(1)$ $p = .332$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	11%	23%	$\chi^2(df) = 2.179(1)$ $p = .140$

Anmerkung: * steht für standardisiertes Residuum $> \pm 1.96$.

Betrachtet man die für die kommenden Semester geplanten Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und/oder zur Zielklärung, zeigt sich, dass insbesondere Praktika, praxisbezogene Lehrveranstaltungen und fachnahe Nebenjobs geplant sind (Tabelle 14).

Bachelorstudierende planen statistisch signifikant mehr anwendungsorientierte Erkundungsformen (Praktikum, praxisbezogene Lehrveranstaltungen) als die übrigen Studierenden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass in niedrigeren Semestern die berufliche Erkundung durchaus auch präsent ist. Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen möchte rund die Hälfte der Studierenden besuchen. Dies kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass für viele Studierende die Fortsetzung des Studiums in einem Masterstudiengang eine Option darstellt.

Tabelle 14: Geplante Formen beruflicher Erkundung

	Studierende insgesamt	Bachelor	Master	Diplom	Magister	Staats- examen	χ^2 -Test
	N = 306	n = 94	n = 44	n = 106	n = 37	n = 25	
Praktikum	40 %	59%*	43%	31%	19%*	32%	$\chi^2_{(4)} = 24.622$; $p = .000^{***}$
fachnahe Nebenjobs	33 %	44%	36%	28%	27%	20%	$\chi^2_{(4)} = 8.525$; $p = .074$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	38 %	55%*	39%	33%	11%*	36%	$\chi^2_{(4)} = 24.678$; $p = .000^{***}$
Kurse zu fachspezifischen Methoden	22 %	23%	20%	24%	19%	16%	$\chi^2_{(4)} = 1.055$; $p = .901$
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern	26 %	28%	11%	28%	32%	20%	$\chi^2_{(4)} = 6.633$; $p = .157$
Informationsveranstaltung zu Masterstudiengang	26 %	54%*	16%	11%*	14%	12%	$\chi^2_{(4)} = 59.474$; $p = .000^{***}$
Studienberatung / Career Center	23 %	29%	16%	21%	30%	16%	$\chi^2_{(4)} = 4.890$; $p = .299$
Internetforen, Studentenverteiler	18 %	19%	16%	19%	22%	8%	$\chi^2_{(4)} = 2.294$; $p = .682$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	23 %	21%	20%	26%	22%	20%	$\chi^2_{(4)} = 1.185$; $p = .881$

Anmerkung: * steht für standardisiertes Residuum $> \pm 1.96$.

Nutzen beruflicher Erkundung zur Berufsvorbereitung und Zielklärung

Alle berufserkundenden Maßnahmen, die bereits gemacht wurden, sollten die Studierenden hinsichtlich ihres Nutzens zur Berufsvorbereitung und Zielklärung bewerten.

Als besonders hilfreich zur Berufsvorbereitung bewerten die Studierenden Praktika ($M = 3.2$) und fachnahe Nebenjobs ($M = 3.2$), gefolgt von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen ($M = 2.8$) (s. Tabelle 15). Im Durchschnitt am wenigsten hilfreich für die Berufsvorbereitung empfinden Studierende die Studienberatung/ Beratung durch das Career Center ($M = 1.9$), Internetforen/Studentenverteiler ($M = 2.1$) und Kontaktbörsen/Berufsmessen ($M = 2.1$).

Am hilfreichsten zur Zielklärung werden Praktika ($M = 3.4$) und fachnahe Nebenjobs ($M = 3.2$), gefolgt von Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern ($M = 2.8$) bzw. Masterstudiengängen ($M = 2.9$) erlebt. Im Durchschnitt am wenigsten hilfreich zur Zielklärung empfinden Studierende die Studienberatung/ Beratung durch das Career Center ($M = 2.5$), Internetforen/Studentenverteiler ($M = 2.5$) und Kontaktbörsen/Berufsmessen ($M = 2.4$).

Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern und Masterstudiengängen, Studienberatung/ Beratung durch das Career Center und Internetforen/Studentenverteiler werden deutlich hilfreicher zur Zielklärung als zur Berufsvorbereitung angesehen.

Tabelle 15: Nutzen von Maßnahmen/Angeboten zur Berufsvorbereitung und Zielklärung

Vorgegebene Maßnahmen	Hilfreich zur Berufsvorbereitung		Hilfreich zur Zielklärung	
	N	M(SD)	N	M(SD)
Praktikum	174	3.2 (.79)	177	3.4 (.72)
Fachnahe Nebenjobs	117	3.2 (.80)	122	3.2 (.78)
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	159	2.8 (.83)	162	2.9 (.75)
Kurse zu fachspezifischen Methoden	83	2.9 (.83)	84	2.6 (.91)
Studienberatung / Career Center	56	1.9 (.86)	60	2.5 (.85)
Internetforen, Studentenverteiler	102	2.1 (.81)	103	2.5 (.77)
Kontaktbörsen, Berufsmessen	58	2.1 (.77)	61	2.4 (.78)
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern	102	2.4 (.83)	105	2.8 (.77)
Informationsveranstaltung zu Masterstudiengang	16	2.5 (.97)	17	2.9 (.93)

Anmerkung: Skalierung: 1="gar nicht hilfreich", 2="wenig hilfreich", 3="ziemlich hilfreich", 4="sehr hilfreich"

Bei allen Bewertungen ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Bewertungsunterschiede in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss. Es wurde auch überprüft, ob Studierende, die vor ihrem Studium bereits Berufserfahrung gesammelt haben, den Nutzen von Maßnahmen zur Berufsvorbereitung anders bewerten, da sie mit den Anforderungen im Berufsleben, wenn auch vielleicht in einem anderen Bereich, bereits vertraut waren. Es zeigte sich aber, dass Studierende, die vor ihrem jetzigen Studium mindestens ein halbes Jahr berufstätig waren und/oder sich in einer Ausbildung befanden ($n=79$), den Nutzen berufsvorbereitender Maßnahmen nicht anders einschätzen als die übrigen Studierenden.

Einstellung gegenüber Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium

Insgesamt fand die Aussage, dass Berufsvorbereitung während des Studiums wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist, große Zustimmung bei den Studierenden (Tabelle 16). Nur knapp 10 % der Befragten bewerten die Wichtigkeit der Berufsvorbereitung auf der sechsstufigen Skala mit einem Wert von drei oder geringer. Die Befragten waren außerdem mehrheitlich der Ansicht, dass Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind, sich besser auf das Berufsleben vorbereiten können. Entsprechend sind die Studierenden mehrheitlich der Ansicht, dass die Zielklärung noch im Studium erfolgen sollte. Die Aussage „Wenn Studierende sich über ihre beruflichen Ziele nicht im Klaren sind, sollten sie Angebote zur Zielklärung wahrnehmen.“ fand

ebenfalls große Zustimmung unter allen Studierenden. Die Bedeutung der beruflichen Zielklarheit für den Erfolg im Studium wird von den Studierenden tendenziell hoch eingeschätzt. Nur ein Viertel der Studierenden ist der Ansicht, dass berufliche Zielklarheit für den Studienerfolg (eher) nicht bedeutsam ist (Wert von 1 bis 3). Ein Fünftel der Studierenden stimmt der Aussage hingegen voll zu (Wert von 6).

Tabelle 16: Einstellung gegenüber Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium

Itemwortlaut	N	M	SD
Berufsvorbereitung während des Studiums ist wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg.	297	4.98	1.15
Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind, können sich besser auf das Berufsleben vorbereiten.	294	5.17	.95
Wenn Studierende sich über ihre beruflichen Ziele nicht im Klaren sind, sollten sie Angebote zur Zielklärung wahrnehmen.	292	4.65	1.12
Studierende sollten noch im Studium Klarheit über ihre beruflichen Ziele gewinnen.	296	4.66	1.22
Studierende, die sich über ihre beruflichen Ziele im Klaren sind, haben mehr Erfolg im Studium.	296	4.33	1.32
Anmerkung: Sechsstufiges Antwortformat von 1="trifft überhaupt nicht zu" bis 6="trifft vollständig zu"			

Erkundungsmuster

Es ist von Interesse, ob Studierende unterschiedliche Erkundungsmuster im Studium aufweisen, sich beispielsweise mehr auf anwendungs- oder auf informationsorientierte Erkundung konzentrieren. Das Erkundungsverhalten der Studierenden seit Studienbeginn wird explorativ mittels einer Latent-Class-Analyse untersucht.

A priori bestand keine Theorie dazu, wie viele Klassen extrahiert werden sollen, daher soll die Anzahl der Klassen über Modellvergleiche bestimmt werden.

Ursprünglich sind in der Befragung neun Möglichkeiten beruflicher Erkundung erfasst worden. Hierbei wurde stark differenziert: Informationsveranstaltungen sowie Lehrveranstaltungen sind jeweils mit zwei unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten erfasst worden. Da es im Folgenden um die Frage geht, welche Formen der beruflichen Erkundung in welcher Kombination von Studierenden genutzt werden, wird die Differenzierung bezüglich inhaltlicher Schwerpunkte nicht berücksichtigt. Es werden daher die Variablen

Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern und Informationsveranstaltungen zu Masterstudiengängen in eine Variable zusammengefasst, die im Folgenden Informationsveranstaltungen genannt wird (Ausprägungen 1 = „gemacht“ und 0 = „nicht gemacht“). Ebenfalls sind die Kurse zu fachspezifischen Methoden und praxisorientierte Lehrveranstaltungen, da sie dieselbe Form der Erkundung darstellen, in einer Variable zusammengeführt, die im Folgenden Praxisorientierte Lehrveranstaltungen genannt wird (Ausprägungen 1 = „gemacht“ und 0 = „nicht gemacht“).

Berücksichtigt werden bei der Durchführung der LCA also insgesamt sieben dichotom ausgeprägte Variablen (Ausprägungen 1 = „gemacht“ und 0 = „nicht gemacht“): drei anwendungsorientierte Erkundungsformen (Praktikum, fachnaher Nebenjob, praxisorientierte Lehrveranstaltungen), sowie vier informationsorientierte Erkundungsformen (Informationsveranstaltungen, Studienberatung/ Career Center, Internetforen/Studentenverteiler, Kontaktbörsen/Berufsmessen).

Es wurden zunächst Modelle mit zwei, drei und vier Klassen berechnet. Diese Lösungen werden im Folgenden anhand der oben beschriebenen Kriterien miteinander verglichen.

Boundary Estimates sind ein Zeichen für die Extraktion von zu vielen Klassen oder für das Vorliegen eines lokalen Maximums. Bei der 3-Klassenlösung treten keine extremen Schätzwerte, Boundary Estimates, auf. Auch derselbe Loglikelihood-Wert für alle 50 Startwertesets spricht für eine eindeutige Lösung und keine lokalen Maxima in der Modellschätzung. Bei der 4-Klassenlösung deutet ein abweichender Loglikelihood-Wert auf ein lokales Maximum hin. Bei der 2-Klassenlösung tritt ein Boundary Estimate auf.

Ein Wert des Entropy-Maß nahe 1 steht für eine große Sicherheit der Klassifikation, ein Wert nahe 0 für eine geringe Sicherheit. Das Entropy-Maß liegt beim 3-Klassenmodell bei .702, so dass von einer relativ hohen Sicherheit der Klassifikation ausgegangen wird. Bei der 4-Klassenlösung fällt das Entropy-Maß mit einem Wert von .637 geringer aus.

Die mittlere Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit für jede Klasse sollte $> .80$ ausfallen (Geiser, 2010), was bei der 3-Klassenlösung der Fall ist (Werte zwischen .816 und .875). Im 4-Klassenmodell fällt die Wahrscheinlichkeit für eine der vier Klassen mit .726 nur befriedigend aus und spricht gegen eine eindeutige Zuordnung.

Der p -Wert der Likelihood-Ratio- χ^2 -Statistik fällt signifikant aus (Likelihood-Ratio- $\chi^2(df) = 131.271(104)$, $p = .037$), was für das 4-Klassenmodell spricht. Die Pearson- χ^2 -Statistik hingegen weist einen nicht signifikanten p -Wert auf (Pearson- $\chi^2(df) = 128.802(104)$, $p = .050$), was für einen guten Modellfit der 3-Klassenlösung spricht. Da die Werte der Likelihood-Ratio- χ^2 -Statistik beim 3-Klassenmodell nicht sehr viel größer sind als die Freiheitsgrade, ist auch das 3-Klassenmodell annehmbar.

Mittels der Residuenanalyse wurde überprüft, ob und welche Antwortmuster zum Misfit des Modells beitragen. So können Ausreißer entdeckt werden. Es liegen insgesamt 85 verschiedene Antwortmuster vor. Beim 3-Klassenmodell liegt ein Antwortmuster mit einem erhöhten standardisierten Residualwert von $z = 4.41$ vor, was bedeutet, dass dieses Antwortmuster bedeutsam zum Misfit des 3-Klassenmodells beiträgt. Beim 4-Klassenmodell gibt es drei Antwortmuster mit einem erhöhten standardisierten Residualwert.

Zur Beurteilung des relativen Modellfits, also der relative Fit einer Klassenlösung im Vergleich zu anderen Klassenlösungen mit mehr oder weniger Klassen, werden der Bootstrapped-Likelihood-Ratio-Differenzen-Test durchgeführt, sowie die informationstheoretischen Maße AIC, BIC und aBIC (sample size adjusted BIC) verglichen. Es sollte das Modell bevorzugt werden, das den kleinsten AIC-, BIC- oder aBIC-Wert aufweist, wobei die Orientierung am BIC-Wert besonders empfohlen wird (vgl. Geiser, 2010, S. 269). Die AIC- und aBIC-Werte der 3- und 4-Klassenlösung liegen eng beieinander, wobei die Werte der 4-Klassenlösung etwas gering ausfallen. Der BIC-Index fällt für die 2-Klassenlösung am kleinsten und für die 3-Klassenlösung deutlich geringer als für die 4-Klassenlösung aus.

Tabelle 17: Informationstheoretische Maße für verschiedene Klassenlösungen

	AIC	BIC	aBIC
2-Klassenlösung	2610.008	2665.862	2618.289
3-Klassenlösung	2588.464	2674.107	2601.162
4-Klassenlösung	2582.067	2697.499	2599.181

Die Differenz der Likelihood-Ratio- χ^2 -Werte beim Vergleich von zwei Klassen versus drei Klassen ist signifikant ($\Delta\chi^2(df) = 37.544(8)$, $p < .000$), weshalb das 3-Klassenmodell signifikant besser passt als das 2-Klassenmodell.

Auch die χ^2 -Differenz des 3- und 4-Klassenmodells ist signifikant ($\Delta\chi^2(df) = 22.397(8)$, $p = .022$). Nach diesem Kriterium wäre das Modell mit vier Klassen gegenüber der 3-Klassenlösung zu bevorzugen.

Darüber hinaus ist die inhaltliche Interpretierbarkeit zu berücksichtigen. Sowohl bei der 3- als auch der 4-Klassenlösung zeigt sich eine inhaltlich interpretierbare Lösung, hingegen nicht bei der 2-Klassenlösung.

Die Gesamtbeurteilung der Güte der drei LCA-Modelle anhand der statistischen Kriterien sowie inhaltlichen Interpretierbarkeit ergibt, dass das Modell mit drei Klassen insgesamt die beste Datenanpassung aufweist. Die 3-Klassenlösung hat keine lokalen Maxima und Boundary Estimates, gute Werte der Klassenzuordnungswahrscheinlichkeit und ein zufriedenstellendes Entropy-Maß. Zudem fällt der BIC-Wert der 3-Klassenlösung geringer aus als der Wert der 4-Klassenlösung. Die Differenz der Likelihood-Ratio- χ^2 -Werte spricht hingegen für die 4-Klassenlösung. Gemäß des Parsimonitätsprinzips aber sollte die Lösung mit möglichst wenig Klassen auskommen (vgl. Geiser, 2010, S. 270). Dies spricht wiederum für die 3-Klassenlösung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der 3-Klassenlösung beschrieben. In

Abbildung 5 sind die klassenbedingten Antwortwahrscheinlichkeiten in den drei Klassen dargestellt. Die Antwortwahrscheinlichkeit bezieht sich hierbei auf die Kategorie „gemacht“ – je höher der Wert ausfällt, umso eher wurde eine berufliche Erkundungsform in dieser Klasse gemacht. Die größte latente Klasse umfasst 191 Studierende (62 %). Klasse 1 zeichnet sich dadurch aus, dass die Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kategorie „gemacht“ bei den anwendungsorientierten Erkundungsformen sehr hoch ausfallen (zwischen 60 und 85 %). Bei den informationsorientierten Erkundungsformen fallen die Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kategorie „gemacht“ bei Studienberatung/Career Center sowie Berufsmessen/Kontaktbörsen niedrig aus. Insgesamt kann Klasse 1 als eine Klasse von „Anwendungsorientierten“ interpretiert werden.

33 Studierende (11%) wurden der Klasse 2 zugeordnet. Klasse 2 zeigt ein deutlich anderes Muster bedingter Antwortwahrscheinlichkeiten als Klasse 1: Die Wahrscheinlichkeit für die Kategorie „gemacht“ fällt bei Praktikum sehr gering aus und liegt bei fachnahe Nebenjob bei Null. Hingegen zeigen sich hohe Antwortwahrscheinlichkeiten für die Kategorie „gemacht“ bezüglich des Besuchs von Informationsveranstaltungen und die Nutzung von Internetforen

bzw. Studentenverteilern. Die Antwortwahrscheinlichkeit für den Besuch der Studienberatung/des Career Centers fällt in dieser Klasse im Vergleich zu den anderen Klassen am höchsten aus. Studierende dieser Gruppe scheinen ihren Schwerpunkt auf informationsorientierte Erkundung zu legen und können daher als die „Informationsorientierten“ bezeichnet werden.

Die dritte Klasse umfasst 82 Studierende und repräsentiert damit ein gutes Viertel der Befragten (27 %). Klasse 3 zeigt geringe Wahrscheinlichkeiten für die Kategorie „gemacht“ bezüglich informationsorientierter Erkundungsformen (zwischen 0 und 10 %). Wenn sie ihre Umwelt erkunden, bevorzugen sie anwendungsorientierte Erkundung. Die Wahrscheinlichkeiten für das Durchführen anwendungsorientierter Erkundungsformen fallen höher aus (zwischen 22 und 35 %) als bei informationsorientierten Erkundungsformen, aber deutlich geringer als in Klasse 1 der „Anwendungsorientierten“. Studierende dieser Klasse können als Studierende, die wenig ihre berufliche Umwelt erkunden, angesehen werden. Diese Klasse wird daher als „wenig Erkundende“ bezeichnet.

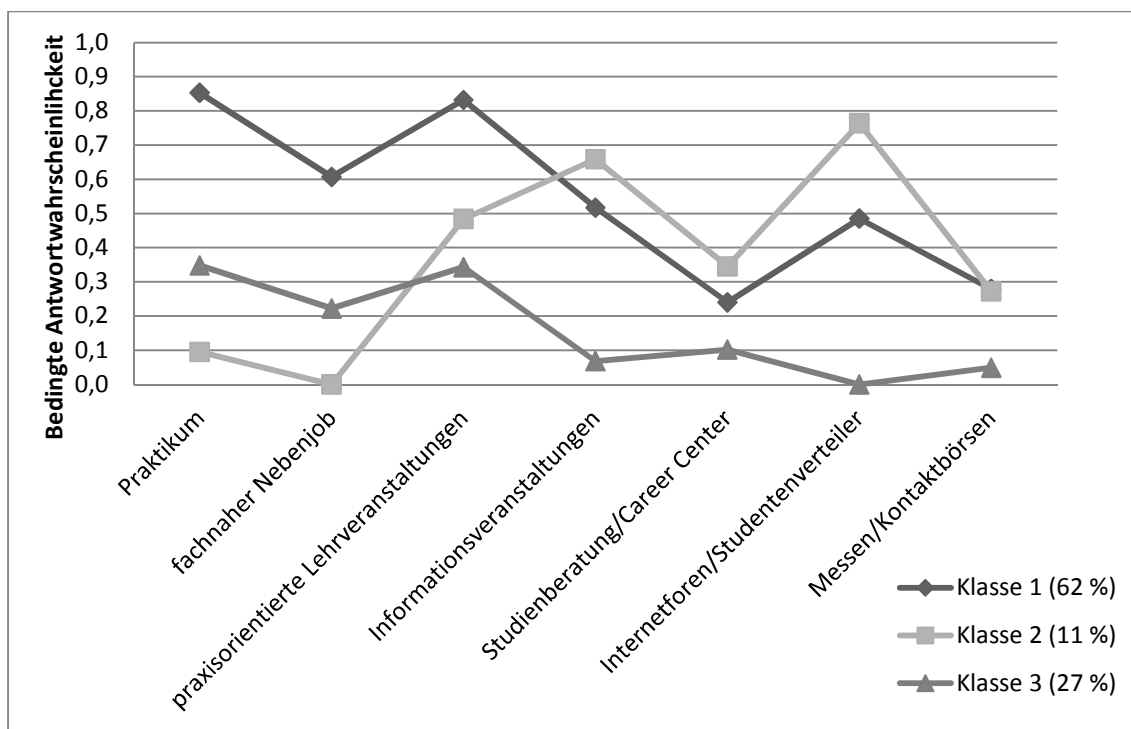


Abbildung 5: Drei-Klassenlösung zur beruflichen Erkundung

In der folgenden Tabelle sind für die drei Erkundungstypen die prozentualen Anteile der Studierenden dargestellt, welche die verschiedenen Erkundungsformen bereits durchgeführt haben. Von den Studierenden, die Klasse 1 „Anwendungsorientierte“ zugeordnet wurden, hat die deutliche

Mehrheit bereits Praktika absolviert (89 %) und praxisbezogene Lehrveranstaltungen (85 %) besucht. Über die Hälfte der Studierenden (59 %) übt bzw. übte einen fachnahen Nebenjob aus. Die Studienberatung nutzen hingegen nur 23 % der Studierenden. 45 % der Studierenden der Klasse 1 nutzen Internetforen und Studentenverteiler. Bei den Studierenden der Klasse 2 „Informationsorientierte“ hingegen geben 91 % an, Internetforen und Studentenverteiler zu nutzen. In dieser Gruppe werden auch die Studienberatung (39 %) sowie Informationsveranstaltungen zu Berufsbildern bzw. Masterstudiengängen (67 %) stark genutzt. Die anwendungsorientierten Erkundungsformen Praktika und fachnahe Nebenjobs hingegen sind in dieser Klasse nicht vertreten. Rund die Hälfte der Studierenden besucht praxisbezogene Lehrveranstaltungen – dieser Anteil fällt aber deutlich geringer aus als bei den „Anwendungsorientierten“.

Unter den „wenig Erkundenden“ (Klasse 3) hat jeweils ein gutes Viertel der Studierenden ein Praktikum absolviert oder eine praxisbezogene Lehrveranstaltung besucht – diese Anteile fallen deutlich geringer als bei den „Anwendungsorientierten“ aus, weshalb das Ausmaß der Erkundung als gering einzustufen ist. Die informationsorientierte Erkundung wird von den Studierenden kaum gemacht. Hier fällt besonders auf, dass Internetforen und Studentenverteiler überhaupt nicht und Informationsveranstaltungen kaum genutzt werden.

Tabelle 18: Erkundungsmuster der drei Erkundungstypen

Erkundungsform	Klasse 1 „Anwendungs- orientierte“ (n = 191)	Klasse 2 „Informations- orientierte“ (n = 33)	Klasse 3 „wenig Erkundende“ (n = 82)
Praktikum	88.5%	0%	24.4%
fachnaher Nebenjob	58.6%	0%	22.0%
Praxisbezogene Lehrveranstaltung	85.3%	51.5%	23.2%
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern/ Masterstudiengängen	52.4%	66.7%	2.4%
Beratung durch Studienberatung / Career Center	23.0%	39.4%	9.9%
Internetforen, Studentenverteiler	45.0%	90.9%	0%
Kontaktbörsen, Berufsmessen	26.7%	24.2%	7.3%

Es stellt sich die Frage, ob sich die Erkundungsmuster in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss unterscheiden. In Tabelle 19 ist dargestellt, welchen Studienabschluss Studierende der drei Erkundungstypen jeweils anstreben. Hierbei zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede ($\chi^2(df) = 40.262(4)$; $p = .000$; Cramer's $V = .363$). Die Voraussetzung für den χ^2 -Test, dass die erwarteten Häufigkeiten größer 5 sind, ist in einem Fall allerdings nicht erfüllt: Eine Zelle (11 %) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, nämlich 4.75. In größeren Kontingenztafeln mit großen Stichproben ist es aber akzeptabel, wenn maximal bis zu 20 % der erwarteten Häufigkeiten unter 5 liegen und keine erwartete Häufigkeit unter 1 beträgt (Field, 2009).

Zwei Drittel der Studierenden des informationsorientierten Erkundungstyps streben einen Bachelorabschluss an. Hingegen sind Masterstudierende und Studierende traditioneller Studiengänge deutlich weniger vertreten. Beim anwendungsorientierten Erkundungstyp zeigt sich ein umgekehrtes Bild: hier strebt die Mehrheit (65 %) einen traditionellen Studienabschluss an, während Bachelorstudierende nur mit 19 % vertreten sind. Beim informationsorientierten Erkundungstyp sowie bei den wenig Erkundenden sind die Bachelorstudierende statistisch signifikant stärker vertreten als erwartet, hingegen beim anwendungsorientierten Typ statistisch signifikant geringer. Masterstudierende verteilen sich erwartungsgemäß auf die drei Erkundungstypen. Die Studierenden der traditionellen Studiengänge gehören statistisch signifikant häufiger dem anwendungsorientierten Typ an und seltener dem informationsorientierten Typ.

Tabelle 19: Studienabschlüsse der Erkundungstypen

		angestrebter Studienabschluss			
		Bachelor	Master	traditionell	Gesamt
anwendungs-orientiert	Anzahl	36	30	125	191
	Erwartete Anzahl	58.7	27.5	104.9	191.0
	% innerhalb Erkundungstyp	18.8%	15.7%	65.4%	100.0%
	Std. Residuum	-3.0	.5	2.0	
informations-orientiert	Anzahl	22	2	9	33
	Erwartete Anzahl	10.1	4.7	18.1	33.0
	% innerhalb Erkundungstyp	66.7%	6.1%	27.3%	100.0%
	Std. Residuum	3.7	-1.3	-2.1	
wenig erkundend	Anzahl	36	12	34	82
	Erwartete Anzahl	25.2	11.8	45.0	82.0
	% innerhalb Erkundungstyp	43.9%	14.6%	41.5%	100.0%
	Std. Residuum	2.2	.1	-1.6	
Gesamt		94	44	168	306

Die drei Erkundungstypen wurden außerdem bezüglich folgender Personenmerkmale verglichen: Interesse am Studium, berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellung gegenüber der Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium.

Was die beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen angeht, zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Erkundungstypen ($F(2, 296) = 2.345$; $p = .098$) (Tabelle 20). Auch das Interesse am Studium ist unter den drei Erkundungstypen nicht unterschiedlich ausgeprägt ($F(2, 297) = .235$; $p = .791$) (Tabelle 20).

Tabelle 20: Persönlichkeitsmerkmale der drei Erkundungstypen

	Erkundungstypen					
	„Anwendungs-orientierte“		„Informations-orientierte“		„wenig Erkundende“	
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>
Berufliche Selbstwirksamkeits-überzeugungen	187	4.12 (0.56)	33	3.89 (0.59)	79	4.05 (0.62)
Interesse am Studium	188	3.13 (.63)	33	3.16 (.53)	79	3.08 (.75)

Anmerkungen: Antwortformat der Skala Selbstwirksamkeitserwartungen: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft vollständig zu“; Antwortformat der Skala Interesse am Studium: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“

Als persönliche Einstellungsmerkmale werden die Einstellung gegenüber Zielklärung und Berufsvorbereitung sowie die allgemeine Haltung zum Studium unter den drei Erkundungstypen verglichen (Tabelle 21). Die Studierenden der drei Erkundungstypen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Haltung zum Studium ($H(2) = 1.896$; $p = .387$).

Bezüglich der Aussagen „Ich weiß, was ich tun kann, um mir über meine beruflichen Ziele klarer zu werden.“ ($H(2) = 8.257(2)$; $p = .016$) und „Studierende sollten noch im Studium Klarheit über ihre beruflichen Ziele gewinnen.“ ($H(2) = 6.424(2)$; $p = .040$) gibt es statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Unter den Studierenden des anwendungsorientierten Erkundungstyps geben mehr Personen an, zu wissen, wie sie ihre beruflichen Ziele klären können als unter den informationsorientierten Studierenden ($U = 2199.000$; $p = .008^{**}$). Zudem sind anwendungsorientierte Studierende deutlich stärker der Ansicht, dass die berufliche Zielklärung noch im Studium stattfinden sollte, als Studierende, die ihre berufliche Umwelt wenig erkunden ($U = 5794.000$; $p = .015^{*}$).

Der Aussage „Berufsvorbereitung während des Studiums ist wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg.“ wird von Studierenden des „wenig Erkundenden“-Typs tendenziell weniger zugestimmt als von den übrigen Studierenden. Dieser Unterschied ist aber nicht statistisch bedeutsam ($H(2) = 5.140$; $p = .077$).

Tabelle 21: Einstellungsmerkmale der Erkundungstypen

	Gesamt		„Anwendungs-orientierte“		„Informations-orientierte“		„wenig Erkundende“	
	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>
Haltung zum Studium	299	3.11 (.62)	187	3.15 (.59)	33	3.08 (.51)	79	3.03 (.71)
Ich weiß, was ich tun kann, um mir über meine beruflichen Ziele klarer zu werden.	295	4.15 (1.35)	186	4.31 (1.31)	33	3.79 (.89)	76	3.91 (1.56)
Studierende sollten noch im Studium Klarheit über ihre beruflichen Ziele gewinnen.	296	4.66 (1.22)	187	4.80 (1.13)	33	4.61 (1.09)	76	4.32 (1.44)
Berufsvorbereitung während des Studiums ist wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg	297	4.98 (1.15)	187	5.05 (1.16)	33	5.12 (.82)	77	4.74 (1.23)

Anmerkungen: Antwortformat bei Skala Haltung zum Studium: 1 = „überhaupt nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „eher“ und 4 = „sehr“; Antwortformat der Einzelitems: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft vollständig zu“

Von besonderem Interesse ist, ob sich die Erkundungsmuster unter Studierenden mit unterschiedlich hoch ausgeprägter Zielklarheit unterscheiden. Dies wird im Folgenden analysiert.

Typologisierung der Studierenden anhand ihrer beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung

Die berufliche Zielklarheit ist unter den befragten Studierenden relativ hoch ausgeprägt mit einem Mittelwert von 3.96 ($SD = 1.25$) auf einer sechsstufigen Skala. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Ausprägung der beruflichen Zielklarheit zwischen Studierenden im ersten oder zweiten Semester und den Studierenden in höheren Semestern ($F(1,304) = .002$; $p = .965$). Ebenso unterschieden sich Studierende der verschiedenen Studiengänge (Bachelor, Master und traditionelle Studiengänge) nicht hinsichtlich ihrer beruflichen Zielklarheit ($F(2,303) = 1.945$; $p = .145$).

Um den zeitlichen Verlauf der beruflichen Erkundung und Entwicklung der beruflichen Zielklarheit seit Studienbeginn zu erfassen, wurden die Szenarien von Josselson (1996) eingesetzt. Mittels dieser Szenarien können die Studierenden zum einen ihre berufliche Zielklarheit einschätzen, zum anderen ihr berufliches Erkundungsverhalten (Tabelle 22).

Tabelle 22: Selbsteinschätzung der Studierenden nach den Szenarien von Josselson (1996)

Kurzbeschreibung	Szenario	N (%-Anteil)
zielklar vor dem Studium	Meine beruflichen Pläne waren mir schon klar, bevor ich anfang zu studieren. Seitdem habe ich meine beruflichen Pläne nicht mehr geändert.	43 (16 %)
zielklar im Studium durch Erkundung	Ich habe klare berufliche Pläne für die Zukunft. Diese basieren auf einer Entscheidung, die ich getroffen habe, nachdem ich während des Studiums verschiedene Bereiche erkundet hatte.	88 (32 %)
nicht zielklar, berufliche Erkundung	Ich habe noch keine genauen Pläne für die Zukunft, aber ich habe verschiedene Bereiche erkundet und werde das weiterhin tun.	87 (32 %)
nicht zielklar, Konzentration aufs Studium	Ich habe noch keine genauen Pläne für die Zukunft. Zurzeit konzentriere ich mich auf mein Studium.	54 (20 %)

Insgesamt liegen zu den Szenarien Angaben von 272 Studierenden vor. Knapp die Hälfte der Studierenden gibt an ($N = 131$), klare berufliche Ziele zu haben. Unter den zielklaren Studierenden gewannen zwei Drittel ($n = 88$) aufgrund beruflicher Erkundung im Studium Sicherheit über ihre Ziele. Das andere Drittel der zielklaren Studierenden ($n = 43$) war sich bereits vor dem Studium im Klaren über ihre beruflichen Ziele und diese Ziele änderten sich auch nicht mehr. Unter den Studierenden ohne berufliche Ziele ($n = 141$) sind knapp zwei Drittel aktiv in der beruflichen Erkundung ($n = 87$). Etwas mehr als ein Drittel der nicht zielklaren Studierenden ($n = 54$) gibt an, sich derzeit nur auf das Studium zu konzentrieren. Die Studierenden verteilen sich auf alle vier Typen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die anhand qualitativer Daten weiblicher Amerikanerinnen abgeleitete Typologie auf Studierende deutscher Hochschulen anwendbar ist.

Werden die Ausprägungen der Skala Berufliche Zielklarheit in Abhängigkeit von den Typen von Josselson betrachtet, zeigen sich erwartungsgemäß deutliche Unterschiede ($F(df) = 76.918(3,268)$; $p = .000^{***}$) (Tabelle 23). Am zielklarsten sind Studierende, die bereits vor dem Studium zielklar waren, gefolgt von den Studierenden, die im Studium aufgrund beruflicher Erkundung zielklar geworden sind. Unter den Studierenden, die laut der Szenarien von Josselson nicht zielklar sind, fällt die berufliche Zielklarheit bei den Studierenden besonders gering aus, die sich derzeit nur auf das Studium konzentrieren und nicht ihre berufliche Umwelt erkunden. Post-Hoc-Vergleiche (Bonferroni korrigiert) zeigen, dass sich die beiden zielklaren Typen von den beiden nicht-zielklaren Typen hinsichtlich ihrer beruflichen Zielklarheit statistisch bedeutsam unterscheiden (jeweils $p = .000^{***}$).

Tabelle 23: Berufliche Zielklarheit der Studierenden nach der Klassifikation von Josselson

	Total (<i>N</i> = 272)		Zielklar vor dem Studium (<i>n</i> = 43)		Zielklar im Studium durch Erkundung (<i>n</i> = 88)		nicht zielklar, berufliche Erkundung (<i>n</i> = 87)		nicht zielklar Konzentration aufs Studium (<i>n</i> = 54)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Berufliche Zielklarheit	3.91	1.34	5.12	.86	4.69	.89	3.20	1.08	2.80	1.09

Anmerkung: Sechsstufiges Antwortformat von 1="trifft überhaupt nicht zu" bis 6="trifft vollständig zu"

Der χ^2 -Test ergab signifikante Unterschiede in der Verteilung der angestrebten Studienabschlüsse auf die vier Typen beruflicher Zielklarheit ($\chi^2(df) = 20.958(6)$; $p = .002^{**}$; Cramer's $V = .196$) (Tabelle 24). In der Gruppe der Studierenden, die im Studium nach beruflicher Erkundung zielklar geworden sind, ist der Anteil der Studierenden aus Masterstudiengängen signifikant erhöht, während der Anteil der Bachelorstudierenden signifikant niedriger ausfällt im Vergleich zu den übrigen zwei Gruppen. Die Erklärung hierfür ist, dass die Bachelorstudierenden am Anfang des Studiums stehen und noch nicht so viel Zeit für die berufliche Erkundung hatten, während die Masterstudierenden bereits mindestens sechs Semester Studium durchlaufen haben.

Tabelle 24: Studienabschlüsse der Typen beruflicher Zielklarheit

		angestrebter Studienabschluss			
		Bachelor	Master	traditionell	Gesamt
nicht zielklar und Konzentrations aufs Studium	Anzahl	23	6	25	54
	Erwartete Anzahl	16.1	7.9	30.0	54.0
	% innerhalb des BZK-Typs	42.6%	11.1%	46.3%	100.0%
	Std. Residuum	1.7	-.7	-.9	
nicht zielklar und berufliche Erkundung	Anzahl	26	11	50	87
	Erwartete Anzahl	25.9	12.8	48.3	87.0
	% innerhalb des BZK-Typs	29.9%	12.6%	57.5%	100.0%
	Std. Residuum	.0	-.5	.2	
zielklar im Studium durch Erkundung	Anzahl	13	20	55	88
	Erwartete Anzahl	26.2	12.9	48.9	88.0
	% innerhalb des BZK-Typs	14.8%	22.7%	62.5%	100.0%
	Std. Residuum	-2.6	2.0	.9	
vor dem Studium zielklar	Anzahl	19	3	21	43
	Erwartete Anzahl	12.8	6.3	23.9	43.0
	% innerhalb des BZK-Typs	44.2%	7.0%	48.8%	100.0%
	Std. Residuum	1.7	-1.3	-.6	
Gesamt		81	40	151	272

Das Fachsemester ist unter den vier Typen unterschiedlich hoch ausgeprägt ($F(3, 267) = 4.387$; $p = .005$) (Tabelle 25). Studierende, die bereits vor dem Studium zielklar waren und es bisher geblieben sind, befinden sich in niedrigeren Fachsemestern als Studierende, die im Studium zielklar geworden sind ($p = .010^*$, Bonferroni korrigiert). Studierende, die im Studium aufgrund beruflicher Erkundung zielklar geworden sind, befinden sich in höheren Fachsemestern als die Studierenden, die sich derzeit auf ihr Studium konzentrieren und noch nicht zielklar sind ($p = .044^*$, Bonferroni korrigiert).

Tabelle 25: Studienfortschritt nach Klassifikation von Josselson

	Total (N = 271)		Zielklar vor dem Studium (n = 43)		Zielklar im Studium durch Erkundung (n = 87)		nicht zielklar, berufliche Erkundung (n = 87)		nicht zielklar Konzentration aufs Studium (n = 54)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Fach- semester	7,10	3,95	5,79	4,07	8,09	3,47	7,26	4,03	6,28	4,09

Diese Befunde können dahingehend gedeutet werden, dass generell im Laufe des Studiums die berufliche Erkundung zunimmt. Doch zeigt sich, dass es im Verlauf des Studiums auch noch in höheren Semestern deutliche Unterschiede im Ausmaß der Erkundung gibt. Beispielsweise befinden sich Studierende, die aktuell ihre Umwelt erkunden, aber noch nicht zielklar sind, in einem ähnlich hohen Semester wie die zielklar gewordenen Studierenden – mit dem Unterschied, dass das Ausmaß an beruflicher Erkundung deutlich unterschiedlich ausfällt.

Der Vergleich der vier Typen beruflicher Zielklarheit hinsichtlich ihres Interesses am Studium (Tabelle 26) ergibt statistisch bedeutsame Unterschiede ($H(df) = 11.637(3); p = .009^{**}$). Unter den Studierenden, die bereits vor dem Studium zielklar waren, ist das Interesse am Studium höher ausgeprägt als unter den nicht zielklaren Studierenden, die sich auf ihr Studium konzentrieren ($U = 1334.50, p = .007^{**}$).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen fallen unter den beiden Typen zielklarer Studierenden höher aus als unter den beiden Typen nicht-zielklarer Studierenden ($F(df) = 10.190(3, 268); p = .000$). Post-Hoc-Analysen (Bonferroni korrigiert) ergeben, dass bei Studierenden, die sich aktuell auf das Studium konzentrieren, die Selbstwirksamkeitserwartungen geringer ausfallen als bei den Studierenden, die vor ($p = .000^{***}$) oder im Studium ($p = .000^{***}$) zielklar geworden sind. Studierende, die im Studium zielklar geworden sind, weisen außerdem höhere Selbstwirksamkeitserwartungen auf als die nicht-zielklaren Studierenden, die ihre Umwelt erkunden ($p = .015^*$).

Die vorab angenommen Unterschiede in den Personenmerkmalen (Interesse am Studium, Selbstwirksamkeitserwartungen) sind damit nur teilweise bestätigt, da sich nicht beide Typen zielklarer Studierenden durchgehend von beiden Typen nicht-zielklarer Studierenden unterscheiden.

Die Einschätzung der Bedeutung beruflicher Zielklarheit wird im Folgenden in Abhängigkeit von den vier Szenarien beruflichen Zielklarheit nach Josselson betrachtet. Bezüglich der Aussagen „Studierende sollten noch im Studium Klarheit über ihre beruflichen Ziele gewinnen.“ ($H(df) = 5.217(3)$, $p = .157$) und „Berufsvorbereitung während des Studiums ist wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg.“ ($H(df) = 6.640(3)$, $p = .084$) gibt es keine statistisch bedeutsamen Bewertungsunterschiede unter den Studierenden der vier Typen. Die Hypothese, dass sich die beiden Typen nicht-zielklarer Studierenden diesbezüglich Einstellungsunterschiede aufweisen, kann nicht bestätigt werden. Die Mehrheit der Studierenden gibt an, zu wissen, was sie tun können, um sich über ihre beruflichen Ziele klarer zu werden ($M(SD)=4.19(1.33)$). Allerdings zeigen sich hier statistisch signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Zielklarheits-Typ ($F(df) = 15.312(3)$, $p = .000^{***}$) (Tabelle 26). Die Studierenden der beiden zielklaren Typen stimmen der Aussage deutlich stärker zu als Studierende der beiden nichtzielklaren Typen ($p = .000^{***}$ bzw. $p = .002^{**}$; Bonferroni korrigiert). Über die Hälfte der Studierenden, die keine beruflichen Ziele haben und sich auf das Studium konzentrieren, stimmen der Aussage gar nicht oder in geringem Ausmaße zu (57% der Werte 3 oder geringer). Auch bei den nicht zielklaren Studierenden, die berufliche Erkundung betreiben, liegt der Anteil von Studierenden, die nicht wissen was sie zur Zielklärung machen können, bei einem Drittel (36% der Werte 3 oder geringer). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass bei weniger zielklaren Studierenden ein höherer Bedarf an Unterstützung bei der Zielklärung besteht. Die angebotene Unterstützung seitens der Hochschule zur Klärung beruflicher Ziele wird aber von den Studierenden der vier Typen nach Josselson nicht unterschiedlich bewertet ($F(3, 188) = 1.138$, $p = .335$).

Tabelle 26: Selbstwirksamkeitserwartungen, Interesse am Studium und Wissen um Zielklärung nach den Typen beruflicher Zielklarheit

	Zielklar vor dem Studium (<i>n</i> = 43)		Zielklar im Studium durch Erkundung (<i>n</i> = 87)		nicht zielklar, berufliche Erkundung (<i>n</i> = 87)		nicht zielklar Konzentration aufs Studium (<i>n</i> = 54)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich weiß, was ich tun kann, um mir über meine beruflichen Ziele klarer zu werden.	4.86	1.10	4.60	1.34	3.92	1.13	3.44	1.31
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen	4.26	.51	4.25	.43	3.99	.63	3.78	.65
Interesse am Studium	3.38	.58	3.17	.57	3.07	.65	2.91	.81

Anmerkungen: Antwortformat des Einzelitems: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft vollständig zu“; Antwortformat der Skala Selbstwirksamkeitserwartungen: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft vollständig zu“; Antwortformat der Skala Interesse am Studium: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“

Eine zentrale Frage lautet, ob sich bei den Studierenden unter Berücksichtigung ihres Erkundungsverhaltens verschiedene Typen zielklarer und nicht zielklarer Studierenden ableiten lassen.

Die berufliche Zielklarheit ist unter den Studierenden der drei Erkundungstypen (siehe vorheriger Abschnitt) unterschiedlich hoch ausgeprägt (Tabelle 27) – diese Unterschiede sind statistisch bedeutsam ($F(2, 303) = 8.560$; $p < .000^{***}$). Post-Hoc-Analysen (mit Bonferroni-Korrektur) ergeben, dass bei den anwendungsorientierten Studierenden die berufliche Zielklarheit signifikant höher ausgeprägt ist als bei den informationsorientierten Studierenden ($p = .003^{**}$) und bei den „wenig Erkundenden“ ($p = .006^{**}$). Unter den „wenig erkundenden“ Studierenden ist die berufliche Zielklarheit aber nicht niedriger ausgeprägt als unter den informationsorientierten Studierenden.

Tabelle 27: Ausprägung der beruflichen Zielklarheit unter den drei Erkundungstypen

	Erkundungstypen					
	„Anwendungsorientierte“		„Informationsorientierte“		„wenig Erkundende“	
	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Berufliche Zielklarheit	191	4.12 (1.32)	33	3.30 (1.23)	82	3.57 (1.31)

Anmerkung: Sechsstufiges Antwortformat von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 6=„trifft vollständig zu“

In der folgenden Kreuztabelle sind die Typen der beruflichen Zielklarheit in Kombination mit den Erkundungstypen dargestellt ($\chi^2(df) = 35.074(6)$; $p < .000^{***}$; Cramer's $V = .254$). Die Voraussetzung für den χ^2 -Test, dass die erwarteten Häufigkeiten größer 5 sind, ist in diesem Fall strenggenommen nicht erfüllt: Eine Zelle (8.3 %) hat eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, nämlich 4.43. Diese Abweichung ist aber akzeptabel (Field, 2009).

Zielklare Studierende sind überwiegend dem anwendungsorientierten Erkundungstyp zuzuordnen (81 bzw. 77 %). Von den nicht zielklaren Studierenden, die sich auf ihr Studium konzentrieren, zählen hingegen nur 43 % zum anwendungsorientierten Erkundungstyp. Unter den nicht zielklaren Studierenden, die ihre Umwelt erkunden, gehören rund 60 % dem anwendungsorientierten Typ an. Es gibt also insgesamt einen relativ großen Anteil von Studierenden ($n = 73$; 27 %), der im Laufe des Studiums die Umwelt anwendungsorientiert erkundet hat, ohne dass dies bisher zu einer Zielklärung geführt hat.

Unter den Studierenden, die nicht zielklar sind und sich aktuell auf das Studium konzentrieren, zählen 43 % zu den „wenig Erkundenden“. Damit ist der Anteil der wenig Erkundenden doppelt so hoch wie in anderen drei Gruppen, wo die Anteile zwischen 17 % und 23 % liegen.

Auffällig ist, dass der informationsorientierte Typ überwiegend bei den nicht zielklaren Studierenden vertreten ist. Nicht zielklare Studierende, die aktuell ihre Umwelt erkunden, stellen den größten Anteil beim informationsorientierten Typ dar. Unter den zielklaren Studierenden zählen nur drei Personen zum informationsorientierten Typ.

Tabelle 28: Ausprägung der beruflichen Zielklarheit nach den Szenarien von Josselson unter den drei Erkundungstypen

Berufliche Zielklarheit	Erkundungstypen				Gesamt
		„Anwendungs-orientierte“	„Informations-orientierte“	„wenig Erkundende“	
nicht zielklar und Konzentrations aufs Studium	Anzahl	23	8	23	54
	Erwartete Anzahl	35,1	5,6	13,3	54,0
	% innerhalb des BZK-Typs	42,6%	14,8%	42,6%	100,0%
	Std. Residuum	-2,0	1,0	2,7	
nicht zielklar und berufliche Erkundung	Anzahl	50	17	20	87
	Erwartete Anzahl	56,6	9,0	21,4	87,0
	% innerhalb des BZK-Typs	57,5%	19,5%	23,0%	100,0%
	Std. Residuum	-,9	2,7	-,3	
zielklar im Studium durch Erkundung	Anzahl	71	2	15	88
	Erwartete Anzahl	57,3	9,1	21,7	88,0
	% innerhalb des BZK-Typs	80,7%	2,3%	17,0%	100,0%
	Std. Residuum	1,8	-2,3	-1,4	
vor dem Studium zielklar	Anzahl	33	1	9	43
	Erwartete Anzahl	28,0	4,4	10,6	43,0
	% innerhalb des BZK-Typs	76,7%	2,3%	20,9%	100,0%
	Std. Residuum	,9	-1,6	-,5	
Gesamt		177	28	67	272

In Tabelle 29 sind die prozentualen Anteile der Studierenden dargestellt, die eine der sieben Formen beruflicher Erkundung gemacht haben in Abhängigkeit von der Typologisierung nach Josselson. Die vorab aufgestellten Hypothesen sind insgesamt nur bestätigt, was die Unterschiede der vier Typen in der anwendungsorientierten Erkundung betrifft. Entgegen der Erwartungen gibt es bezüglich der informationsorientierten Formen der beruflichen Erkundung keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den vier Typen.

Es bestätigt sich die Annahme, dass Studierende, die im Studium zielklar geworden sind, in hohem Maße anwendungsorientierte Erkundung betrieben haben. Unter ihnen haben statistisch signifikant mehr Personen Praktika und fachnahe Nebenjobs absolviert als in den anderen Gruppen (Tabelle 29). Erwartungskonform haben Studierende, die angeben, sich derzeit nur auf das Studium zu konzentrieren, in deutlich geringerem Ausmaß ihre Umwelt anwendungsorientiert erkundet: Von ihnen haben statistisch signifikant weniger

Studierende bisher ein Praktikum absolviert, einen fachnahen Nebenjob gemacht und praxisbezogene Lehrveranstaltungen besucht. Die Hypothese, dass nicht-zielklare Studierende, die durch Erkundung zielklar werden möchten, sowohl informations- als auch anwendungsorientiert ihre Umwelt erkunden, kann bestätigt werden. Aber unter den nicht-zielklaren Studierenden, die aktiv in der beruflichen Erkundung sind, liegt der Anteil der Praktikumserfahrenen nur bei 58 % und fällt damit deutlich niedriger aus als bei den zielklaren Studierenden (70 bzw. 82 %) (Tabelle 29).

Tabelle 29: Erkundungsverhalten nach Klassifikation von Josselson

	Gesamt (N = 272)		Zielklar vor dem Studium (n = 43)		Zielklar im Studium durch Erkundung (n = 88)		nicht zielklar, berufliche Erkundung (n = 87)		nicht zielklar Konzentration aufs Studium (n = 54)		
Bisher gemacht	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	χ^2 -Test
Praktikum	177	65%	30	70%	72*	82%	50	58%	25*	46%	$\chi^2(df) = 21.862(3)$ $p = .000$
Fachnaher Nebenjob	120	44%	18	42%	55*	63%	36	41%	11*	20%	$\chi^2(df) = 24.767(3)$ $p = .000$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	180	66%	28	65%	69	78%	57	66%	26*	48%	$\chi^2(df) = 13.763(3)$ $p = .003$
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern/ Masterstudiengängen	113	42%	21	49%	37	42%	37	43%	18	33%	$\chi^2(df) = 2.485(3)$ $p = .478$
Beratung durch Studienberatung / Career Center	61	23%	10	23%	21	25% ^a	19	22%	11	20%	$\chi^2(df) = .463(3)$ $p = .927$
Internetforen, Studentenverteiler	107	39%	14	33%	40	46%	35	40%	18	33%	$\chi^2(df) = 3.053(3)$ $p = .384$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	61	22%	8	19%	21	24%	23	26%	9	17%	$\chi^2(df) = 2.300(3)$ $p = .513$

Anmerkung: *standardisiertes Residuum > +/- 1.96; ^a 4 fehlende Angaben daher n = 84

Allgemein überlegen wenige der 306 Befragten, dass Studium abzubrechen (6 %) oder das Studienfach zu wechseln (8 %). Aber es gibt in Abhängigkeit von den Typen nach Josselson statistisch signifikante Unterschiede in den Abbruchüberlegungen ($H(3) = 12.379$, $p = .006^{**}$) und Wechselüberlegungen ($H(3) = 13.271$, $p = .004$) (Tabelle 30). Posthoc-Analysen (Bonferroni korrigiert) zeigen, dass die Abbruchüberlegungen unter Studierenden, die im Studium zielklar geworden sind, geringer ausgeprägt sind als unter nicht-zielklaren Studierenden, die ihre Umwelt erkunden ($U = 3162.000$; $p = .004^{**}$) oder sich auf ihr Studium konzentrieren ($U = 1822.000$; $p = .001^{**}$). Die Überlegung, das Fach zu wechseln, besteht unter nicht-zielklaren Studierenden, die sich derzeit auf das Studium konzentrieren, stärker als unter den zielklar gewordenen Studierenden ($U = 1844.500$; $p = .002^{**}$).

Die Haltung zum Studium unterscheidet sich in Abhängigkeit vom Typ beruflicher Zielklarheit ($H(3) = 23.824$; $p = .000^{***}$). Laut der Posthoc-Analysen (Bonferroni korrigiert) weisen Studierende, die im Studium zielklar geworden sind, eine positivere Haltung gegenüber dem Studium auf als die nicht-zielklaren Studierenden, die ihre Umwelt erkunden ($U = 2647.000$; $p = .000^{***}$) bzw. sich auf das Studium konzentrieren ($U = 1352.000$; $p = .000^{***}$). Die Hypothese ist somit nur teilweise bestätigt, da die Studierenden, die bereits vor dem Studium zielklar waren, keine positivere Haltung zum Studium zeigen als die beiden Typen nicht-zielklarer Studierenden

Tabelle 30: Wechsel-, Abbruchüberlegungen und Haltung zum Studium

	Gesamt ($N = 272$)		Zielklar vor dem Studium ($n=43$)		Zielklar im Studium durch Erkundung ($n=88$)		nicht zielklar, berufliche Erkundung ($n=87$)		nicht zielklar Konzentration aufs Studium ($n=54$)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich denke ernsthaft daran, das Studium abzubrechen.	5,58	0,95	5,65	0,69	5,86	0,41	5,43	1,15	5,31	1,26
Ich überlege mir häufig, das Fach zu wechseln	5,53	1,04	5,70	0,94	5,78	0,60	5,44	1,03	5,13	1,48
Haltung zum Studium	3,11	0,62	3,19	0,56	3,35	0,47	3,05	0,57	2,78	0,79

Anmerkungen: Skalenformat bei den Items zu Wechsel- und Abbruchüberlegungen von 1 = „trifft vollständig zu“ bis 6 = „trifft überhaupt nicht zu“; Antwortformat bei Skala Haltung zum Studium: 1 = „überhaupt nicht“, 2 = „wenig“, 3 = „eher“ und 4 = „sehr“.

Die Ergebnisse, die in diesem und im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurden, dienen für die Ableitung einer Typologie der Studierenden. Grundlage der Typologie stellen die vier Szenarien von Josselson (1996) dar: Es wird daher von zwei Typen zielklarer Studierenden und zwei Typen nicht-zielklarer Studierenden ausgegangen.

Typ 1 wird als „*sehr zielklar*“ bezeichnet. Bei Studierenden dieses Typs ist die berufliche Zielklarheit sehr hoch ausgeprägt. Im Studium sind sie noch nicht sehr weit fortgeschritten. Unter den „sehr zielklaren“ Studierenden ist informationsorientierte Erkundung kaum üblich. Persönliche Merkmale der Studierenden dieses Typs sind hohe berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und ein starkes Interesse am Studium.

Typ 2 sind die „*zielklaren Anwendungsorientierten*“. Auch bei ihnen ist die berufliche Zielklarheit hoch ausgeprägt, aber nicht ganz so hoch wie bei den „sehr Zielklaren“. Im Studium sind sie weiter fortgeschritten. Studierende dieses Typs weisen eine starke Anwendungsorientierung aus, während informationsorientierte Erkundung kaum praktiziert wird. Ihre beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen fallen insgesamt hoch aus.

Der dritte Typ wird als die „*nicht-zielklaren Informationsorientierten*“ bezeichnet. Bei diesem Typen sind alle Studiengänge vertreten. Die berufliche Erkundung konzentriert sich auf informationsorientierte Formen. Die anwendungsorientierten Maßnahmen Praktikum und fachnaher Nebenjob werden von Studierenden dieses Typs deutlich weniger durchgeführt als bei den zielklaren Typen. Die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen sind gering ausgeprägt. Das Wissen, wie man selbst die berufliche Zielklärung fördern kann, ist nicht sehr hoch ausgeprägt.

Studierende des vierten Typs werden als „*nicht-zielklare wenig Erkundende*“ bezeichnet. Sie sind im Studium noch nicht sehr weit fortgeschritten. Studierende dieses Typs erkunden insgesamt wenig ihre berufliche Umwelt. Insbesondere anwendungsorientierte Erkundung wird deutlich weniger praktiziert als bei den anderen Typen. Zudem wissen Studierende dieses Typs eher nicht, was sie zur Klärung ihrer beruflichen Ziele tun können. Das Interesse am Studium und die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen fallen im Vergleich zu den zielklaren Studierenden deutlich geringer aus.

7.4.3. Zusammenfassung und Diskussion

Die Berufsvorbereitung wird als wichtiger Baustein des Studiums gesehen - nicht nur aus hochschulpolitischer Sicht sondern auch aus Sicht der Studierenden, wie diese Befragung deutlich gezeigt hat. Studierende investieren viel Zeit in die berufliche Erkundung und sehen diese als wichtig sowohl für die Zielklärung als auch für den Übergang ins Berufsleben an. Diese Ansicht besteht unter den Studierenden unabhängig davon, welchen Studienabschluss sie anstreben. Praktika und fachnahe Nebenjobs als Möglichkeiten der beruflichen Erkundung werden von den Studierenden besonders hilfreich erlebt – sowohl für die Zielklärung als auch die Berufsvorbereitung.

Die Befragung zeigt einen deutlichen Bedarf an Unterstützung seitens der Hochschule bei der Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium. Studierende bewerten die bestehenden Angebote eher kritisch. Viele Studierenden berichten, dass ihnen der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis in Lehrveranstaltungen eher unklar ist. Durch die von Studierenden gewünschten Informationsveranstaltungen zu Anforderungen bestimmter Berufsbilder oder Austausch mit Alumni könnte diesem Umstand entgegen gewirkt werden.

Der Praxisbezug in Lehrveranstaltungen wird von Masterstudierenden deutlich besser bewertet als von den Studierenden traditioneller Studiengänge. Allerdings sind die Bachelorstudierenden in ihren Bewertungen ebenso kritisch wie die Studierenden der traditionellen Studiengänge. Dieses Ergebnis widerspricht dem geforderten erhöhten Praxisbezug der Bachelorstudiengänge, findet sich aber auch in späteren Befragungen wieder. In Online-Befragungen von Studierenden in den Jahren 2009 und 2010 zeigt sich keine bessere Bewertung des Praxisbezugs in Bachelorstudiengängen im Vergleich zu traditionellen Studiengängen (siehe Abschnitt 3.2).

Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Studierenden der verschiedenen Studiengänge. Überraschend ist die Tatsache, dass unter den Bachelorstudierenden im dritten oder höheren Semester, im Vergleich zu den übrigen Studierenden deutlich weniger Studierende ein anwendungsorientiertes Erkundungsverhalten zeigen. Masterstudierende und Studierende der traditionellen Studiengänge unterscheiden sich nicht in ihrem Ausmaß beruflicher Erkundung. Die Tendenz, dass mit Fortschreiten des Studiums die berufliche Erkundung zunimmt, ist vor dem Hintergrund der kurzen Studiendauer des Bachelorstudiengangs kritisch zu werten. Da durch die Bachelorstudiengänge die Berufsbefähigung sichergestellt werden soll, wäre zu erwarten gewesen, dass die berufliche Erkundung von Studienbeginn an intensiver verfolgt wird.

Auch die Masterstudierenden zeigen kein umfassenderes und intensiveres Erkundungsverhalten als die Studierenden der traditionellen Studiengänge. Anhand der beruflichen Erkundung lässt sich kein erhöhter Praxisbezug und verstärkte Förderung beruflicher Kompetenzen in den neuen Bachelor- und Masterstudiengänge erkennen. Diese Untersuchungsergebnisse aus dem Jahr 2008 entsprechen den späteren Ergebnissen des 11. Studierenden surveys aus dem Wintersemester 2009/2010: Auch hier konnte kein erhöhter Praxisbezug der Bachelorstudiengänge festgestellt werden (ausführlich hierzu Abschnitt 3.2).

In der beruflichen Erkundung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden. Mittels einer Latent-Class-Analyse konnten unterschiedliche Erkundungstypen abgeleitet werden, die sich zum einen in ihrem Ausmaß beruflicher Erkundung unterscheiden und zum anderen in den gewählten Erkundungsformen. Während viele Studierende den Schwerpunkt auf anwendungsorientierte Erkundung (in Form von Praktika, fachnahen Nebenjobs und praxisbezogenen Lehrveranstaltungen) legen, gibt es einen kleineren Anteil Studierender, die sich auf informationsorientierte Erkundung konzentrieren. Die wenig Erkundenden repräsentieren ein Viertel der Befragten.

Es zeigt sich deutlich ein Zusammenhang zwischen Erkundungsmustern und beruflicher Zielklarheit. Informationsorientierte Erkundung wird eher von nicht zielklaren Studierenden durchgeführt. Unter den zielklaren Studierenden ist die anwendungsorientierte Erkundung deutlich stärker ausgeprägt als bei den nicht-zielklaren Studierenden. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen der Typenbildung anhand beruflicher Zielklarheit und beruflicher Erkundung von Larson et al. (1988) sowie von Taveira und Rodriguez-Moreno (2003) überein. Unter den wenig Erkundenden gibt ein großer Anteil der Studierenden an, nicht zielklar zu sein und sich derzeit auf das Studium zu konzentrieren (rund 40 %). Es scheint also bei vielen dieser Studierenden eine bewusste Entscheidung zu sein, die Zielklärung und berufliche Erkundung nicht zu verfolgen.

Der Umstand, dass anwendungsorientierte Erkundung und berufliche Zielklarheit zusammenhängen, kann in zwei unterschiedliche Richtungen interpretiert werden. Es kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass anwendungsorientierte Erkundung eher zur Entwicklung beruflicher Zielklarheit beiträgt als informationsorientierte Erkundung. Es kann aber auch so gedeutet werden, dass Studierende, die beruflich zielklar sind, ihre berufliche Umwelt intensiver erkunden und vor allem in anwendungsorientierter Form: Weil sie eher wissen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten von ihnen im interessierenden Berufsfeld erwartet werden, wählen sie entsprechende Maßnahmen zur Berufsvorbereitung. Es stellt sich also die Frage nach den Wechselwirkungen zwischen

beruflicher Erkundung und der Entwicklung beruflicher Zielklarheit. Dem theoretischen Modell dieser Arbeit zu Folge führt berufliche Erkundung, sowohl informations- als auch anwendungsorientiert, zur Entwicklung beruflicher Zielklarheit. Die empirische Überprüfung dieser Wirkrichtung wird im darauffolgenden Kapitel dargestellt.

Die Entwicklung einer Typologie für Studierende deutscher Hochschulen unter Berücksichtigung der beruflichen Zielklarheit und beruflichen Erkundung war erfolgreich. Die vier Szenarien von Josselson erweisen sich als sinnvolles Instrument, das auf Studierende deutscher Hochschulen anwendbar ist. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass unterschiedliche Typen Studierender – basierend auf dem Ausmaß beruflicher Zielklarheit und dem Erkundungsverhalten – bestehen. Die vier Typen weisen ein unterschiedliches Ausmaß beruflicher Zielklarheit sowie unterschiedliche Muster beruflicher Erkundung auf. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, auch die berufliche Erkundung zu berücksichtigen, da hierdurch unter den Studierenden stärker differenziert werden konnte.

Die ergänzende Betrachtung von Einstellungs- und Personenmerkmalen ermöglichte die Entwicklung von vier differenzierten Studierendentypen. Hervorzuheben ist, dass sich die Studierenden der vier Typen auch bezüglich ihres Interesses am Studium und ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen voneinander unterscheiden. Die zielklaren Studierenden weisen jeweils höhere Werte auf. Dies entspricht den theoretischen Überlegungen, dass Zielklarheit mit berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse am Studium zusammenhängt. Im folgenden Abschnitt werden die theoretisch angenommenen wechselseitigen Einflüsse der drei Merkmale empirisch überprüft.

Bei den nicht-zielklaren Studierenden, die immerhin die Hälfte der Befragten darstellen, zeigt sich Unterstützungsbedarf, was die Zielklärung und berufliche Erkundung angeht. Viele Studierende dieser beiden Typen sind sich nicht darüber im Klaren, was sie zur Klärung ihrer beruflichen Ziele machen sollen. Außerdem zeigt sich eine höhere Studienabbruchneigung als bei den übrigen Studierenden. Den nicht-zielklaren Studierenden ist daher eine individuelle Beratung zu empfehlen, in der sie berufsbezogene Informationen sowie Unterstützung bei der Selbstreflexion ihrer Fähigkeiten und Neigungen erhalten. Allerdings ist davon auszugehen, dass Studierende, die unsicher sind, Schwierigkeiten haben, nicht automatisch eine Beratung wahrnehmen oder ihre berufliche Umwelt verschiedenartig erkunden.

Generell wird berufliche Erkundung zur Berufsvorbereitung und Zielklärung von den Studierenden als wichtig angesehen. Die theoretisch angenommene Bedeutung von Einstellungsmerkmalen für die berufliche Erkundung konnte bestätigt werden, was die Einstellung gegenüber der Zielklärung im Studium angeht. Es zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Erkundungsverhalten und der Wichtigkeit, die Studierenden der Zielklärung zuschreiben. Wenig Erkundende sehen Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium als weniger wichtig an als die anwendungsorientierten Erkundenden. Studierenden sollten daher im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen rechtzeitig – idealerweise zu Beginn des Studiums – die Wichtigkeit und Vorteile der Berufsvorbereitung und Zielklärung verdeutlicht werden. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, am Anfang des Bachelorstudiums – im ersten und zweiten Semester – Seminare zur Berufsorientierung anzubieten, für die sogenannte Credit Points vergeben werden. Doch kann nicht davon ausgegangen werden, dass externe Anreize alleine ausreichen, um die allgemeine Einstellung zu beeinflussen. Zu beachten sind die niedrigeren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen unter nicht-zielklaren Studierenden. Hier kann zum einen eine individuelle Beratung hilfreich sein, zum anderen anwendungsorientierte Erkundung, um durch berufliche Erfahrungen Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern.

Die anwendungsorientierte Erkundung in Bachelorstudiengängen muss weiter erhöht werden. Hierzu stellt die Einführung verpflichtender Erkundungsformen, z.B. Pflichtpraktika oder Kurse zu beruflichen Kompetenzen, einen wichtigen Schritt dar. So werden der Praxisbezug des Studiums sowie die Berufsvorbereitung gefördert, und damit auch der Übergang ins Berufsleben erleichtert. Insbesondere Praktika sind aus Sicht der Studierenden besonders hilfreich zur Zielklärung. Nicht-zielklare Studierende weisen bedeutsam weniger Praktikumserfahrung auf als zielklare Studierende. Zudem können die an immer mehr Hochschulen eingerichteten Career Center Hilfestellung leisten. Doch wird das bisherige Angebot der Career Center bzw. Studienberatung aus Sicht der befragten Studierenden weniger hilfreich zur Zielklärung als andere Formen der beruflichen Erkundung erlebt. Das mag mit dem Umstand zusammenhängen, dass die allgemeine Zufriedenheit mit Angeboten der Studienberatung und des Career Centers gering ausfällt, wie der Studienqualitätsmonitor 2010 (Universität Konstanz: AG Hochschulforschung, 2010) gezeigt hat. An verschiedenen deutschen Hochschulen wurden bereits einzelne Projekte, die sich studienfachspezifisch auf die Zielklärung konzentrieren, durchgeführt. An der Freien Universität Berlin ist beispielsweise von 2009 bis 2011 das Projekt KOMPASS durchgeführt worden, welches Studierende, vor allem der geistes- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengänge, in ihrer beruflichen Entwicklung und Orientierung unterstützt. Bisherige Evaluationen von Projekten dieser Art zeigen, dass

seitens der Studierende Akzeptanz und Interesse an solchen Projekten besteht (Abschnitte 3.3.2 und 3.3.5). Es stellt sich allerdings bei solchen individuellen Ansätzen auch die Frage der Finanzierbarkeit. Institutionalisierte und individuelle Angebote werden an vielen Hochschulen aus finanziellen und personellen Gründen nicht möglich sein. Daher sollten die Studierenden verstärkt auf die Wichtigkeit beruflicher Erkundung während des Studiums hingewiesen werden, beispielsweise in den Orientierungswochen zu Beginn des Studiums. Generell wird die Empfehlung an Studierende ausgesprochen, sich möglichst viel Zeit für die berufliche Erkundung zu nehmen. Denn durch gezielte Informationssuche und anwendungsorientierte Erkundung beruflicher Möglichkeiten wird ein erster Einblick in bestimmte Berufsfelder ermöglicht, der aufzeigen kann, ob ein Weg für eine Person in Frage kommt oder nicht.

Unterstützungsangebote seitens der Hochschule können zum einen bei der Förderung der beruflichen Zielklarheit ansetzen. Zum anderen kann die Hochschule Informationen und Möglichkeiten zur Exploration anbieten. Vorausgesetzt werden muss hierbei aber, dass die Studierenden selbst die Bereitschaft zeigen, an ihren beruflichen Zielen zu arbeiten und ihre berufliche Umwelt zu erkunden. Aufgrund der Aussagen der Studierenden, dass sie der Klärung beruflicher Ziele und Berufsvorbereitung noch während des Studiums große Bedeutung beimessen, ist davon auszugehen, dass bei der Mehrheit der Studierenden Interesse und Bereitschaft besteht, solche Angebote von der Hochschule wahrzunehmen. Doch stellt sich vermutlich für viele Bachelorstudierende die Frage nach der zeitlichen Vereinbarkeit des Studiums und der beruflichen Erkundung. Es sollte nicht so sein, dass aufgrund des vorgeschriebenen zeitlichen Umfangs des Praktikums sich die Studiendauer verlängert – daher sollte die Berufsvorbereitung in verschiedenartiger Form im Curriculum verankert sein.

Rund die Hälfte der nicht zielklaren Studierenden zählt zum anwendungsorientierten Typ. Eine Erklärung dafür, dass dieses Studierende trotz anwendungsorientierter Erkundung noch nicht zielklar sind, ist, dass die berufliche Erkundung nicht automatisch berufliche Zielklarheit fördert. Durch die berufliche Erkundung werden Möglichkeiten aufgezeigt. Diese können eine Person ansprechen und sie in eine bestimmte berufliche Richtung führen. Es ist aber auch möglich, dass eine Person erkennt, dass ein bestimmter beruflicher Weg nicht den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Vorstellungen entspricht. Dann ist zwar geklärt, dass ein bestimmtes Berufsfeld nicht in Frage kommt, ein klares berufliches Ziel besteht aber deshalb noch nicht. Ein größerer Anteil der Bachelorstudierenden gibt an, klare Ziele bereits vor dem Studium gehabt zu haben. Da sich unter den Bachelorstudierenden ein Großteil im ersten Semester befindet, ist zu nicht auszuschließen, dass sich die berufliche Zielklarheit im Laufe des Studiums noch ändert.

Um die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit zu verfolgen und den Einfluss beruflicher Erkundung hierbei zu erfassen, wird eine Längsschnittuntersuchung über ein Semester durchgeführt – deren Ergebnisse werden in Kapitel 8 vorgestellt.

Eine Grundannahme dieser Arbeit ist, dass die berufliche Zielklarheit Einfluss auf die Haltung zum Studium nimmt. Die Abbruch- und Studienwechselüberlegungen sind unter den nicht-zielklaren Studierenden höher ausgeprägt. Insgesamt fällt die Haltung zum Studium aber positiv aus. Studierende, die im Laufe des Studiums zielklar geworden sind, weisen eine positivere Haltung zum Studium auf als die nicht-zielklaren Studierenden. Bei den seit Studienbeginn zielklaren Studierenden aber ist die Haltung zum Studium nicht deutlich positiver ausgeprägt als bei den Nicht-Zielklaren. Aus diesen ersten Befunden lassen sich keine eindeutigen Schlüsse ziehen. In den folgenden Abschnitten wird der Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium strukturanalytisch überprüft – sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt.

7.5. Erklärung beruflicher Zielklarheit im Studium

7.5.1. Fragestellung und Hypothesen

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, zu überprüfen, ob das theoretisch angenommene Modell (Abbildung 6) zu den Determinanten beruflicher Zielklarheit anhand der Studierendendaten bestätigt werden kann. Der Fokus liegt hierbei auf der Bedeutung beruflicher Erkundung, sowohl informations- als auch anwendungsorientiert, für die berufliche Zielklarheit im Studium. Als persönliche Merkmale finden die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und das Interesse am Studium sowie Berufserfahrung vor dem Studium Berücksichtigung. Als Umweltmerkmal wird die Unterstützung durch andere einbezogen.

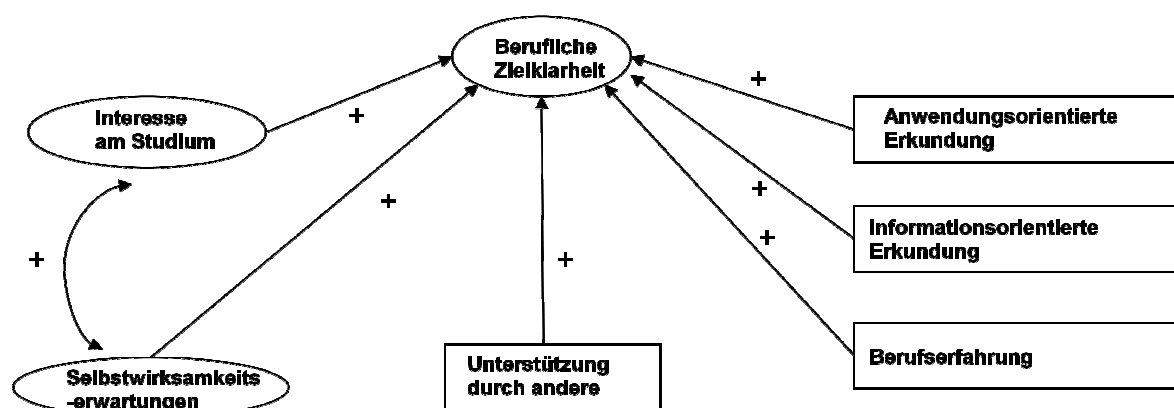


Abbildung 6: Konzeptuelles Modell zu Determinanten beruflicher Zielklarheit

Unter anwendungsorientierte Erkundung fallen die Durchführung von Praktika, das Ausüben eines fachnahen Nebenjobs und die Teilnahme an praxisorientierten Lehrveranstaltungen. Anwendungsorientierte Erkundung wird als förderlich für die berufliche Zielklarheit angesehen, da sie durch Durchführung beruflicher Tätigkeiten zur Identifikation beruflich relevanter Fähigkeiten, Interessen und Werte beiträgt.

Hypothese 1: Ein hohes Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung fördert berufliche Zielklarheit. Die Anzahl durchgeführter Erkundungsformen erklärt daher Variation in der beruflichen Zielklarheit.

Im Rahmen der Modellprüfung wird die informationsorientierte Erkundung in Form von besuchten Informationsveranstaltungen und Berufsmessen, Inanspruchnahme der Studienberatung sowie der Informationsaustausch über Internetforen und Studentenverteiler dargestellt. Diese Formen der Erkundung werden als förderlich für die Selbstreflexion beruflicher Ziele gesehen.

Hypothese 2: Das Ausmaß bisheriger informationsorientierter Erkundung trägt zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit bei und nimmt einen positiven Einfluss.

Die Berufserfahrung vor Studienbeginn wird als Determinante beruflicher Zielklarheit berücksichtigt. Hierzu gibt es bisher wenige empirische Befunde – in der Interviewstudie wurde die Berufserfahrung von den Studierenden als ein Einflussfaktor beruflicher Zielklarheit genannt.

Hypothese 3: Berufserfahrung vor dem Studium nimmt positiven Einfluss auf die aktuelle berufliche Zielklarheit.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen werden als förderlich für die Zielkristallisierung angesehen. Im Gegensatz zu bisherigen Studien werden die spezifischen *beruflichen* Selbstwirksamkeitserwartungen erfasst; die sich auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, berufsbezogene Aufgaben erfolgreich lösen können, beziehen.

Hypothese 4: Hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich positiv auf die berufliche Zielklarheit aus.

Das Interesse am Studium stellt in diesem Modell eine weitere Determinante der beruflichen Zielklarheit dar. Die zugrundeliegende Annahme hierbei ist: Wenn sich bei Studierenden stabile Interessen bezüglich Studieninhalten herauskristallisiert haben, führt dies zu einer Ausrichtung auf ein bestimmtes Berufsfeld, das diesen Interessen entspricht und trägt somit zur Entwicklung und Klärung beruflicher Ziele bei.

Hypothese 5: Das persönliche Interesse am Studium hat einen positiven Effekt auf die berufliche Zielklarheit.

Eine weitere Modellannahme ist, dass die subjektiv wahrgenommene Unterstützung durch Andere bei der Zielklärung in positiver Beziehung zu der beruflichen Zielklarheit steht.

Hypothese 6: Wahrgenommene soziale Unterstützung trägt positiv zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit bei.

Im Modell wird darüber hinaus eine positive Wechselwirkung zwischen dem Interesse am Studium und beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen angenommen. Hackett und Betz (1981) gehen davon aus, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich eines bestimmten Berufes gemeinsam mit den Interessen an diesem Berufsfeld entscheidend sind, ob eine Person einen Beruf als eine Möglichkeit in Betracht zieht, was empirisch bestätigt werden konnte (Betz & Hackett, 1981; Betz, Harmon & Borgen, 1996). Auch Lent et al. (1994) postulieren in ihrer Social Cognitive Career Theory ein Zusammenspiel der Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichen Interessen in der Form, dass sowohl die Interessen als auch die Selbstwirksamkeitserwartungen die Bildung berufsrelevanter Ziele und entsprechende Handlungen beeinflussen. Im Gegensatz dazu steht allerdings der Ansatz Hollands (1997), nach dem die persönlichen Interessen den Selbstwirksamkeitserwartungen vorausgehen.

Hypothese 7: Zwischen berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse am Studium besteht ein positiver Zusammenhang.

7.5.2. Ergebnisse

In den folgenden beiden Tabellen sind die Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Prädiktoren und der beruflichen Zielklarheit in der Gesamtstichprobe dargestellt.

79 Studierende (26 %) haben bereits vor dem Studium mindestens ein halbes Jahr Berufserfahrung gesammelt – entweder in Form einer Berufsausbildung oder im Rahmen einer hauptberuflichen Tätigkeit.

Tabelle 31: Mittelwerte und Standardabweichungen der Prädiktoren und Kriteriumsvariable

Skala / Merkmal	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Berufliche Zielklarheit	306	3.88	1.34	1.00	6.00
Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	299	4.08	.58	1.57	5.00
Interesse am Studium	300	3.12	.65	1.00	4.00
Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung	306	1.69	1.05	0	3.00
Ausmaß informationsorientierter Erkundung	306	1.21	1.10	0	4.00
Ausmaß wahrgenommener sozialer Unterstützung	303	1.92	.92	0	3.00

Anmerkungen: Antwortformat der Skala Selbstwirksamkeitserwartungen: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft vollständig zu“; Antwortformat der Skala Interesse am Studium: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“; Antwortformat der Skala Berufliche Zielklarheit: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft vollständig zu“; bei Informationsorientierte Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 4); bei anwendungsorientierter Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 3); bei wahrgenommener sozialer Unterstützung Summenwert (Min = 0, Max = 3)

Die berufliche Zielklarheit korreliert wider Erwarten weder mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung noch mit der informationsorientierten Erkundung (Tabelle 32). Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung vor dem Studium und der beruflichen Zielklarheit, dem Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung sowie den beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen. Die wahrgenommene soziale Unterstützung korreliert positiv mit der anwendungsorientierten Erkundung und negativ mit der Berufserfahrung.

Tabelle 32: Korrelationen der Prädiktoren und der beruflichen Zielklarheit

		Berufliche Zielklarheit	Selbstwirksamkeitserwartungen	Interesse	Anwendungsorientierte Erkundung	informationsorientierte Erkundung	soziale Unterstützung
Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen	<i>r</i>	.26***					
	<i>N</i>	299					
Interesse am Studium	<i>r</i>	.12*	.27***				
	<i>N</i>	300	298				
Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung	<i>r</i>	.25***	.14**	.04			
	<i>N</i>	306	299	300			
Ausmaß informationsorientierter Erkundung	<i>r</i>	.07	.00	.02	.18***		
	<i>N</i>	306	299	300	306		
Ausmaß sozialer Unterstützung	<i>r</i>	.03	.08	.07	.15*	.10	
	<i>N</i>	303	303	303	303	303	
Berufserfahrung	<i>r</i>	.16**	.18**	.06	-.03	-.10	-.14*
	<i>N</i>	306	299	300	306	306	303

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Korrelationsmaß Pearson

Im ersten Schritt wird anhand der Intraklassenkorrelationen überprüft, ob aufgrund des Studienfaches der Befragten ein Gruppeneffekt besteht, der zur Erklärung der Varianz der abhängigen Variablen beiträgt. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient liegt für die drei Indikatoren der beruflichen Zielklarheit zwischen .018 und .021. Relativiert an der durchschnittlichen Gruppengröße ($n = 29$) sind die Effektstärken kleiner 2, weshalb nicht davon ausgegangen werden muss, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studienfach Einfluss auf die Ausprägung der Indikatoren nimmt.

Das konzeptuelle Modell wird anhand eines Strukturgleichungsmodells empirisch überprüft. In das Modell gehen insgesamt 17 Variablen ein. Die bisherige anwendungs- und informationsorientierte Erkundung sowie Berufserfahrung und wahrgenommene Unterstützung durch andere werden als manifeste Variablen aufgenommen. Die berufliche Zielklarheit, die Selbstwirksamkeitserwartungen und das Interesse am Studium werden auf latenter Ebene modelliert.

Das Modell weist einen sehr guten Fit auf: $\chi^2 = 117.499$, $df = 102$, $p = .140$; RMSEA = .022; $KI_{RMSEA} 90\% = .000, 039$; SRMR = .037; CFI = .988; TLI = .985. In

Abbildung 7 ist das Strukturgleichungsmodell mit den standardisierten Pfadkoeffizienten dargestellt. Konsistent mit theoretischen Überlegungen und den Modellannahmen nehmen die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen ($\beta = .18$; $p = .008$) sowie die anwendungsorientierte Erkundung ($\beta = .26$; $p = .000$) einen signifikanten positiven Einfluss auf die berufliche Zielklarheit. Der Einfluss der Berufserfahrung vor dem Studium wird mit einem standardisierten β -Gewicht von .11 knapp nicht signifikant ($p = .061$).

Der Pfadkoeffizient von Interesse am Studium auf berufliche Zielklarheit fällt sehr gering aus ($\beta = .02$). Dieses Ergebnis widerspricht den theoretischen Vorüberlegungen, laut denen ein positiver Einfluss des Interesses am Studium auf die berufliche Zielklarheit angenommen wurde.

Die wahrgenommene soziale Unterstützung ($\beta = -.02$) sowie die informationsorientierten Erkundung ($\beta = .02$) tragen ebenfalls nicht zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit bei. Entsprechend der theoretischen Überlegungen zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den latenten Variablen berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse am Studium ($r = .36$; $p = .000$).

Insgesamt beträgt die Varianzaufklärung der latenten Variable berufliche Zielklarheit durch die sechs Prädiktoren 15,1 % ($p = .001$).

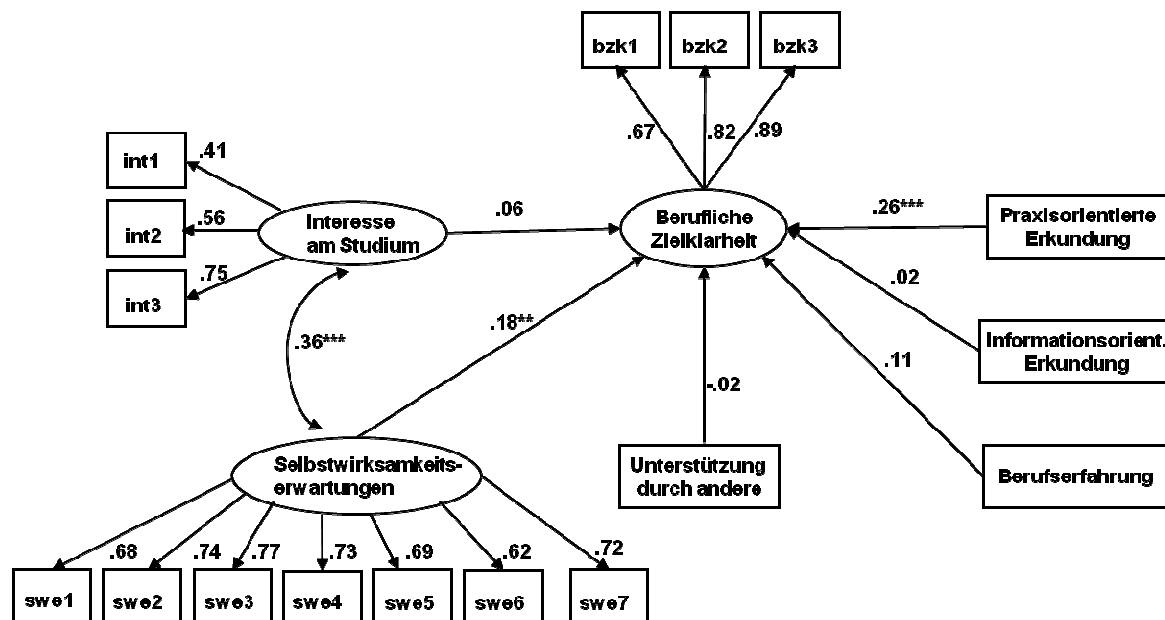


Abbildung 7: Strukturgleichungsmodell zu Determinanten beruflicher Zielklarheit

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; $N = 303$; Koeffizienten sind standardisiert; aus Übersichtlichkeitsgründen sind nicht alle Interkorrelationen dargestellt.

7.5.3. Zusammenfassung und Diskussion

In dem theoretischen Modell zur Erklärung beruflicher Zielklarheit fanden Aspekte verschiedener theoretischer Ansätze beruflicher Entwicklung Berücksichtigung. Das theoretische Modell wurde insgesamt empirisch bestätigt, weshalb von einer gelungenen Integration ausgegangen werden kann. Die berücksichtigten sechs Prädiktoren haben insgesamt 15 % der Varianz aufgeklärt, wobei nur von drei der sechs Prädiktoren ein Erklärungsbeitrag geleistet wurde. Drei Pfadkoeffizienten sind nicht so ausgefallen wie theoretisch angenommen.

Die informationsorientierte Erkundung leistet keinen Beitrag zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit. Entsprechend bewerten die Studierenden die verschiedenen Möglichkeiten informationsorientierter Erkundung im Mittel zwischen wenig und ziemlich hilfreich zur Zielklärung (Abschnitt 7.4.2).

Der mangelnde Einfluss informationsorientierter Erkundung auf die berufliche Zielklarheit widerspricht aber den Theorien zur beruflichen Entwicklung (Holland, 1996; Super, 1980; Mitchell & Krumboltz, 1990; Savickas, 2002), nach denen die Suche nach Berufsinformationen als notwendiger Bestandteil im Zielklärungsprozess angesehen wird. Das Ergebnis steht aber im Einklang mit den Ergebnissen einer Studie von Barak et al. (1975), in der die Informationssuche ebenfalls keinen Einfluss auf die berufliche Entscheidung nahm. Barak et al. (1975; S. 157) ziehen aus ihrem Ergebnis folgenden Schluss: „It is clear that occupational information may be crucial for many individuals in their career decision making but its role may be more one of helping to produce better informed decisions rather than stimulating decision making per se“. Diese Überlegung ist auch auf die Ergebnisse dieser Studie übertragbar. Informationsorientierte Erkundung mag zwar zur Erweiterung des Wissens über berufliche Laufbahnen und Perspektiven führen, aber dieses Wissen kann – wie auch die anwendungsorientierte Erkundung – zwei unterschiedliche Reaktionen hervorrufen. Entweder führt es zu einer Zunahme der beruflichen Zielklarheit. Oder aber es löst innere Konflikte bei der Person aus, so dass sich aufgrund der bekannten verschiedenen Möglichkeiten die Entscheidung für eine bestimmte Richtung hinausschiebt. Das alleinige zur Verfügung stellen von Informationen unterstützt die Studierenden nicht dabei, eine Strategie zu finden, wie sie zu einer Entscheidung für ein berufliches Ziel kommen.

Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass die beiden Erkundungsformen das kognitive und das emotionale Erleben unterschiedlich stark ansprechen. Informationsorientierte Erkundung ist primär eine kognitive Erfahrung. Bei der anwendungsorientierten Erkundung hingegen erhält man für ein bestimmtes Verhalten Rückmeldung von anderen und sich selbst, die sich sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene auf die berufliche Entwicklung auswirkt (Krumboltz et al., 1976).

Es ist auch vorstellbar, dass eine informationsorientierte Erkundung nur dann zur Zielklärung beiträgt, wenn Studierende dadurch Informationen zu Berufsfeldern erhalten, die ihr Interesse wecken. Daher wird in der folgenden Online-Befragung (Längsschnittuntersuchung) ergänzend zum informationsorientierten Erkundungsverhalten erhoben, wie viele Informationen die Studierenden über Berufsfelder haben, die sie interessieren.

Die Selbstreflexion persönlicher Interessen und Fähigkeiten als förderlicher Einflussfaktor beruflicher Zielklarheit wird im theoretischen Ansatz von Stumpf et al. (1983) besonders berücksichtigt. Stumpf et al. (1983) sehen die Selbsterkundung neben der Umwelterkundung als die entscheidende Quelle im Erkundungsprozess an. Da das Ausmaß informationsorientierter Erkundung allein keinen Erklärungsbeitrag im Modell leistet, soll in der zweiten Online-Befragung auch die Selbstreflexion berücksichtigt werden. Entsprechend wird mit einer Skala des Instruments zur Erfassung der Berufserkundung von Stumpf et al. (1983), das mittlerweile ins Deutsche übertragen wurde (Rowold, 2004), in der Längsschnittuntersuchung auch die gedankliche Selbsterkundung erhoben.

Die Bedeutung anwendungsorientierter Erkundung für die berufliche Zielklarheit wurde übereinstimmend in verschiedenen Theorien zur beruflichen Entwicklung als entscheidend für die Kristallisation beruflicher Ziele angesehen, allerdings gab es bisher hierzu kaum empirische Befunde im deutschsprachigen Raum. Die Modellergebnisse sowie die Ergebnisse der Interviewstudie lassen darauf schließen, dass praxisorientierte Berufserkundung während des Studiums bedeutsam für die Entwicklung beruflicher Zielklarheit ist. Ein hohes Ausmaß an anwendungsorientierter Erkundung nimmt positiven Einfluss auf die berufliche Zielklarheit.

Die unterschiedlichen Einflüsse der informations- und anwendungsorientierten Erkundung auf die berufliche Zielklarheit verdeutlichen die Notwendigkeit, bei beruflicher Erkundung zwischen Anwendung und Informationssuche zu unterscheiden. Daher sollten auch in zukünftigen Studien Erkundungsformen differenziert erhoben werden.

Entsprechend bisheriger Ergebnisse aus dem nordamerikanischen Raum zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Interesse und Selbstwirksamkeitserwartungen. Lent et al. (1994; Abschnitt 1.2.3) nehmen an, dass positive Lernerfahrungen zu hohen Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich eines bestimmten Bereichs führen, die

wiederum das Interesse an diesem Bereich erhöhen. Zu dieser kausalen Wirkrichtung gibt es erste empirische Befunde (Lent et al., 1994).

Die wahrgenommene Unterstützung durch andere Personen als Merkmal der Umwelt nimmt im vorliegenden Modell ebenfalls keinen Einfluss auf die berufliche Zielklarheit. Dies steht im Gegensatz zu den theoretischen Überlegungen und Befunden der Interviewstudie. Die Ergebnisse der Interviewstudie machten deutlich, dass viele Befragte bei der Zielklärung Unterstützung durch den Austausch mit Eltern Freunden und/oder Kommiliton/innen erleben. Möglicherweise ist die Art der Erfassung der sozialen Unterstützung mittels Abfrage von Personengruppen, die den Zielklärungsprozess bisher unterstützten, nicht umfassend genug. Die Erfassung dieser Umweltbedingung ist schwierig, da entsprechende Angaben weniger die Umweltbedingungen an sich, sondern vielmehr die subjektiv wahrgenommenen Umweltbedingungen erheben. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Unterstützung durch andere auf der funktionellen Dimension erfasst mittels der Anzahl der Personengruppen, die mindestens einmal Unterstützung geleistet haben. Daher ist zu empfehlen, in künftigen Erhebungen ergänzend die sogenannte evaluative Dimension sozialer Ressourcen (vgl. Bachmann, 1999) zu berücksichtigen, die sich auf die Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung bezieht.

Im theoretischen Modell ist entsprechend lerntheoretischer Erklärungsansätze von einer förderlichen Wirkung der Berufserfahrung auf die berufliche Zielklarheit ausgegangen worden. Diese Überlegung wurde in ihrer Tendenz bestätigt: Es besteht ein positiver Einfluss der Berufserfahrung auf die beruflicher Zielklarheit – wenn auch nur in einem geringen Ausmaß. Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass die bisherige Berufserfahrung zu einer höheren Sicherheit bezüglich einer bestimmten beruflichen Richtung beiträgt.

Es zeigte sich ein geringer Zusammenhang zwischen dem persönlichen Interesse am Studium und der bestehenden Zielklarheit – entsprechend stellte das persönliche Interesse keinen Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit dar. Dies scheint auf den ersten Blick überraschend, da in Studien aus dem nordamerikanischen Raum ein Zusammenhang dieser beiden Merkmale empirisch belegt wurde (siehe Abschnitt 2.8.2). Nach Hollands Berufswahlmodell ist ein hohes Interesse am Studium wünschenswert, da es für eine Kongruenz zwischen der Person und seiner Arbeitsumwelt spricht, was wiederum zu Stabilität im Berufsweg führt. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen aber, dass Studierende mit hohem Interesse am Studium nicht zwangsläufig über

klare Ziele verfügen. Es ist möglich, dass es im deutschsprachigen Raum grundsätzlich einen größeren Anteil an Studierenden gibt, die zwar persönliches Interesse an ihren Studieninhalten aufweisen, aber keinen entsprechenden Berufswunsch haben, als an nordamerikanischen Hochschulen. Dieser kulturelle Faktor kann eine Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse sein. Es ist vorstellbar, dass (hoch)schul- und bildungspolitische sowie kulturelle Faktoren dazu beitragen, dass in Deutschland bei Wahl des Studiums in stärkerem Ausmaß das Interesse, und weniger die Berufswahl im Vordergrund steht als in Nordamerika.

Da diese Studie einer der ersten zur Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Interesse am Studium darstellt, sollten weitere Untersuchungen abgewartet werden, bevor verallgemeinernde Schlussfolgerungen gezogen werden.

Konsistent mit bisheriger Forschung zeigt sich ein positiver Einfluss der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen auf die berufliche Zielklarheit. Dies entspricht den Ergebnissen bisheriger Studien, in denen die Bedeutung spezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht wurde (Abschnitt 2.8.1). Es kann daher davon ausgegangen werden, dass berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf das Berufsleben allgemein beziehen und nicht auf spezifische Aufgaben, auch unter deutschen Studierenden einen bedeutsamen Prädiktor beruflicher Zielklarheit darstellen.

Die Berücksichtigung berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen ist sinnvoll, um zu überprüfen, ob diese eine kognitive Barriere oder ein förderliches Merkmal in der Zielfindungsphase darstellen. Geringe Selbstwirksamkeitserwartungen können zu einer eingeschränkten Wahrnehmung beruflicher Möglichkeiten führen und somit eine Zielfindung erschweren (siehe Abschnitt 2.8.1). Interventionen, die auf die Förderung berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen abzielen, können somit auch der Förderung beruflicher Zielklarheit dienen. Zum einen kann in einer individuellen Beratung gezielt an den beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen gearbeitet werden, zum anderen können praktische Erfahrungen zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen führen.

Die empirische Überprüfung dieses Modells stellt den erstmaligen Versuch dar, bei deutschen Studierenden Determinanten beruflicher Zielklarheit zu identifizieren. Die angenommenen Prädiktoren beruflicher Zielklarheit, insbesondere die anwendungsorientierte Erkundung, müssen in weiteren Untersuchungen an deutschen Studierenden untersucht werden. Hierbei ist zu empfehlen, das theoretische Modell separat auf Bachelorstudierende im Vergleich zu Masterstudierenden anzuwenden. Mit Untersuchungen dieser Art könnte überprüft werden, ob die verschiedenen Determinanten

stärker oder weniger stark zur Erklärung beruflicher Zielklarheit unter den beiden Studierendengruppen beitragen.

Wünschenswert ist außerdem, das Modell auf die vier identifizierten Studierendentypen (Abschnitt 7.4.2) anzuwenden und zu prüfen, ob Unterschiede bestehen. Die vorliegenden Stichprobenumfänge der vier Studierendentypen waren für eine Anwendung des Strukturgleichungsmodells zu gering.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Bedeutung bisheriger beruflicher Erkundung für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit *seit Studienbeginn* anhand der Daten der Querschnittstudie erklärt. In Kapitel 8 wird der Einfluss beruflicher Erkundung auf die berufliche Zielklarheit *im Laufe eines Semesters* überprüft.

7.6. Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn

7.6.1. Fragestellung und Hypothesen

In den meisten Theorien beruflicher Entwicklung wird davon ausgegangen, dass die berufliche Erkundung einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung beruflicher Zielklarheit leistet (Jordaan, 1963; Super & Hall, 1978; Harren, 1979; Holland, 1997; Braun, 2004). Hierbei ist zu beachten, dass berufliche Erkundung entweder zur Zunahme oder Abnahme der beruflichen Zielklarheit führen kann. Eine *Zunahme* der beruflichen Zielklarheit erfolgt, wenn die Erfahrung zu der Entstehung eines beruflichen Ziels beiträgt bzw. bei zielklaren Studierenden zu einer Bestätigung des bisher verfolgten beruflichen Ziels oder Verfeinerung des beruflichen Ziels führt. So kann die berufliche Erkundung – anwendungs- oder informationsorientiert – die Wahl einer beruflichen Richtung bestätigen und verstärken und somit zum Entschluss beitragen, nach dem Studium in diesem Berufsfeld einzusteigen. Umgekehrt ist es möglich, dass die Erkundung zu der Erkenntnis führt, dass die bisher angestrebte berufliche Richtung nicht den eigenen Interessen, Fähigkeiten oder Werten entspricht. In diesem Falle wirkt die Erkundung auch klärend und führt zu dem Schluss, dass eine bestimmte berufliche Richtung ausgeschlossen werden kann. Insgesamt resultiert daraus aber eine *Abnahme* der beruflichen Zielklarheit. In diesem Fall ist die Unklarheit bezüglich der beruflichen Ziele aber nicht unerwünscht, da sie ein Ergebnis eines Prozesses ist, in dem, basierend auf Informationen und Erfahrungen, über die Passung einer beruflichen Möglichkeit entschieden wurde.

Bei der Erfassung der Entwicklung beruflicher Zielklarheit in Abhängigkeit von beruflicher Erkundung sollten individuelle Unterschiede in der beruflichen Zielklarheit *vor* der beruflichen Erkundung berücksichtigt werden. Es ist anzunehmen, dass das Ergebnis der beruflichen Erkundung auch davon abhängt, über welches Ausmaß an beruflicher Zielklarheit vor der beruflichen Erkundung verfügen. Studierende *ohne* klare berufliche Ziele betreiben möglicherweise berufliche Erkundung, um sich für ein berufliches Ziel entscheiden zu können. Auf der anderen Seite möchten Studierende *mit* klaren beruflichen Zielen möglicherweise durch die berufliche Erkundung ihre Entscheidung bestätigen oder auf ihr berufliches Ziel hinarbeiten und sich auf den Übergang ins Berufsleben vorbereiten. Es sollte daher eine Differenzierung vorgenommen werden zwischen Studierenden, die *vor* einer Entscheidung für eine berufliche Richtung ihre Umwelt erkunden und Studierenden, die *nach* der Entscheidung für ein berufliches Ziel ihre Umwelt erkunden, um dieses Ziel zu bestätigen und auf dieses hinzuarbeiten.

Bisher unerforscht ist, wie sich die berufliche Zielklarheit entwickelt in Abhängigkeit davon, wie hoch die berufliche Zielklarheit ausgeprägt ist und welche Formen der beruflichen

Erkundung ausgeübt werden. Daher stellt sich die Frage, wie verschiedene Formen der beruflichen Erkundung einzeln bzw. in Kombination zur Klärung beruflicher Ziele beitragen.

Die Modellprüfung im vorangegangenen Abschnitt ergab, dass die anwendungsorientierte Erkundung signifikant zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit beiträgt, während die informationsorientierte Erkundung keinen Erklärungsbeitrag leistet. Es wird nun die Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn unter Berücksichtigung anwendungsorientierter Erkundung mittels eines retrospektiven Prätest-Posttest-Designs beleuchtet.

Hypothese 1: Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung trägt zur Erklärung der Veränderung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn bei.

Zudem wird eine Interaktion der anwendungsorientierten Erkundung und beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn angenommen. Die Auswirkung anwendungsorientierter Erkundung auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit wird moderiert durch die Höhe der beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn. Wenn die berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn niedrig ausgeprägt ist, ist ein stärkerer positiver Einfluss der Berufserkundung auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit zu erwarten, als wenn die Studierenden bereits zu Studienbeginn zielklar waren. Ist hingegen die berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn sehr hoch ausgeprägt, kann die Berufserkundung eher zu einer Abnahme der beruflichen Zielklarheit führen als bei Studierenden mit niedrig ausgeprägter Zielklarheit.

Hypothese 2: Die berufliche Erkundung in anwendungsorientierter Form wirkt sich in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau beruflicher Zielklarheit zu Studienbeginn unterschiedlich auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit aus.

7.6.2. Ergebnisse

Im Folgenden wird die Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn betrachtet und überprüft, ob ein Einfluss anwendungsorientierter Berufserkundung besteht.

Von der Gesamtstichprobe der Querschnittuntersuchung werden nur Studierende berücksichtigt, die sich zum Befragungszeitpunkt mindestens im zweiten Semester befanden. Das sind insgesamt 269 Studierende – von diesen haben 13 Studierende ihre berufliche Zielklarheit nicht rückblickend zu Studienbeginn eingeschätzt. Die Teilstichprobe umfasst daher 256 Studierende. Im Durchschnitt befanden sich diese zum

Zeitpunkt der Befragung im achten Semester ($n = 255$; $M(S) = 7.92(3.58)$; $\text{Min} = 2$, $\text{Max} = 20$). In Tabelle 33 ist das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung seit dem Studienbeginn dargestellt, sowie die aktuelle Ausprägung der beruflichen Zielklarheit und retrospektiv eingeschätzte berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn. Die retrospektiv eingeschätzte berufliche Zielklarheit am Anfang des Studiums fällt deutlich niedriger aus als die aktuelle berufliche Zielklarheit.

Tabelle 33: Mittelwerte und Standardabweichung der beruflichen Zielklarheit und anwendungsorientierten Erkundung

Skala / Merkmal	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aktuelle berufliche Zielklarheit	256	3.89	1.33
Berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn	256	3.18	1.26
Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung	256	1.85	1.00

Um den Einfluss der beruflichen Erkundung auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit statistisch zu überprüfen, wird eine multiple Regression mit der aktuellen beruflichen Zielklarheit als abhängige Variable berechnet.

Um die Veränderung der beruflichen Zielklarheit über zwei Messzeitpunkte zu erklären, wird der sogenannte Residual Gain (Cohen, Cohen & West, 2003; Cronbach & Furby, 1970; Dugard & Todman, 1995) betrachtet. Für die abhängige Variable, die aktuelle berufliche Zielklarheit, wird im ersten Schritt der Regression ein Residualwert berechnet, indem der Posttest-Wert durch den retrospektiv erfassten Prätest-Wert hervorgesagt wird. Dieser Residualwert stellt den Anteil der Zunahme bzw. Abnahme dar, der nicht durch den Prätest-Wert erklärt wird. Im zweiten Schritt wird dann die anwendungsorientierte Erkundung als Prädiktor hinzugefügt und überprüft ob sie einen Erklärungsbeitrag zum Residualwert leistet.

Da die Annahme besteht, dass sich die berufliche Erkundung in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau beruflicher Zielklarheit unterschiedlich auswirkt, wird im dritten Schritt die Interaktion der anwendungsorientierten Erkundung und beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn hinzugefügt. Die Prädiktoren werden für eine bessere Interpretierbarkeit zunächst zentriert. Hierzu wird von jedem Einzelwert der Gesamtmittelwert abgezogen. Die Interaktionsvariable stellt das Produkt der zentrierten anwendungsorientierten Erkundung und zentrierten beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn dar. In Tabelle 34 sind die Korrelationen der Prädiktoren beruflicher Zielklarheit dargestellt.

Tabelle 34: Korrelationen der beruflichen Zielklarheit und anwendungsorientierten Erkundung

	aktuelle berufliche Zielklarheit	Berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn	Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung
Berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn (zentriert)	.54***		
Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung (zentriert)	.24***	.18**	
Interaktion zentrierte anwendungsorientierte Erkundung X zentrierte berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn	-.07	.06	-.05

Anmerkungen: $N = 258$; * $p < .05$, ** $p < .01$ und *** $p < .001$; Korrelationsmaß Pearson

Es zeigt sich eine hohe positive Interkorrelation zwischen der aktuellen beruflichen Zielklarheit und der beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn. Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung korreliert sowohl mit der aktuellen als auch mit der rückblickend zu Studienbeginn eingeschätzten beruflichen Zielklarheit positiv.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse der hierarchischen Regression für die drei Schritte dargestellt. Die berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn erklärt einen hohen Anteil der Varianz (28,7 %). Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung trägt darüber hinaus signifikant zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit bei – R^2 erhöht sich um 2,1 %, das standardisierte Beta-Gewicht von .147 ist signifikant ($p = .006$). Die Interaktion beruflicher Zielklarheit zu Studienbeginn und anwendungsorientierter Erkundung leistet darüber hinaus keinen bedeutsamen Beitrag zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit (Tabelle 35) – das Beta-Gewicht von -.09 ist nicht signifikant ($p = .078$). Die Varianzaufklärung durch die drei Prädiktoren liegt insgesamt bei 31,1 % ($F(3, 2524) = 39.673$, $p = .000$).

Tabelle 35: Hierarchische Regression mit beruflicher Zielklarheit als abhängige Variable

Schritt	Variable	B	SE B	β	adj. R^2	ΔR^2	ΔF	p
1	(Konstante)	3.897	.070					
	Berufliche Zielklarheit Studienbeginn	.537	.053	.538***	.287	.290	104.443	.000
2	(Konstante)	3.897	.069					
	Berufliche Zielklarheit Studienbeginn	.511	.053	.512***				
	Anwendungsorientierte Erkundung	.196	.071	.147**	.305	.021	7.729	.006
3	(Konstante)	3.909	.070					
	Berufliche Zielklarheit Studienbeginn	.513	.053	.518***				
	Anwendungsorientierte Erkundung	.187	.070	.141**				
	Interaktion Berufliche Zielklarheit Studienbeginn*Erkundung	-.093	.053	-.092	.311	.008	3.139	.078

Anmerkungen: $N = 256$; * $p < .05$, ** $p < .01$ und *** $p < .001$

7.6.1. Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Regression zeigen, dass die aktuelle berufliche Zielklarheit erklärbar ist durch die rückblickend eingeschätzte berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn und darüber hinaus durch die anwendungsorientierte Erkundung. Das Regressionsgewicht der anwendungsorientierten Erkundung ist positiv; die Erkundung wirkt sich also förderlich auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit aus.

Der Koeffizient der Interaktion der beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn und dem Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung fällt sehr niedrig aus und ist nicht signifikant. Es kann daher nicht davon ausgegangen, dass sich die Erkundung auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit unterschiedlich auswirkt in Abhängigkeit von der beruflichen Zielklarheit zu Studienbeginn. Anwendungsorientierte Erkundung scheint also auch bei Studierenden, die schon zielklar sind, die Ausrichtung auf bestimmte berufliche Ziele zu bestätigen, so dass sie sich hinsichtlich ihrer Entscheidung noch sicherer werden.

Nicht erhoben werden konnte, welchen Verlauf die Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn genommen hat. So können Studierende zunächst aufgrund beruflicher Erkundung ein bestimmtes Ziel verworfen haben, aber im weiteren Studienverlauf ein neues berufliches Ziel entwickelt haben, weil sie andere Bereiche erkundet haben. Diese möglichen Ab- und Wiedezunahmen über die Zeit sind nicht erfasst worden. Daher lässt

sich aus den Untersuchungsergebnissen nicht ableiten, wie sich berufliche Erkundung unmittelbar auf die Zielklarheit auswirkt.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse liefern einen weiteren Hinweis, dass berufliche Erkundung sich förderlich auf die Entwicklung beruflicher Zielklarheit auswirken kann. Bei der Interpretation und Verallgemeinerung der Ergebnisse muss folgender einschränkender Hinweis berücksichtigt werden: Die Studierenden wurden gebeten, rückblickend über ihr bisheriges Ausmaß beruflicher Erkundung zu berichten. Hierbei variieren die Zeiträume, auf die sich die Studierenden beziehen, stark, da die Studierenden unterschiedlich weit im Studium fortgeschritten sind. In der Längsschnittstudie wird daher die Bedeutung der praxis- und informationsorientierten Erkundung für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit über einen einheitlichen Zeitraum untersucht (ein Semester). Bisher gibt es keine Längsschnittuntersuchung im deutschsprachigen Raum, in der dieser Frage nachgegangen wurde. Berücksichtigung findet hierbei neben der beruflichen Erkundung auch die gedankliche Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Entwicklung.

7.7. Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium

7.7.1. Fragestellung und Hypothesen

Bisher wurden in Einzeluntersuchungen nur die Beziehungen einzelner Determinanten und ausgewählter Aspekte der Haltung zum Studium untersucht. Diese Untersuchungen zeigten, dass neben den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Interessenkongruenz die berufliche Zielklarheit förderlich für den Studienverlauf ist. Ziel dieser Untersuchung ist es daher, den gleichzeitigen Einfluss dieser drei Variablen auf die Haltung zum Studium zu untersuchen. Die Haltung zum Studium wird abgebildet durch die Zufriedenheit mit dem Studium, die Studienmotivation und die Sicherheit, dass das Studium die richtige Entscheidung war.

Grundlage der Untersuchung stellt das theoretische Modell zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit dar, das um die Haltung zum Studium erweitert wird (siehe Abbildung 8).

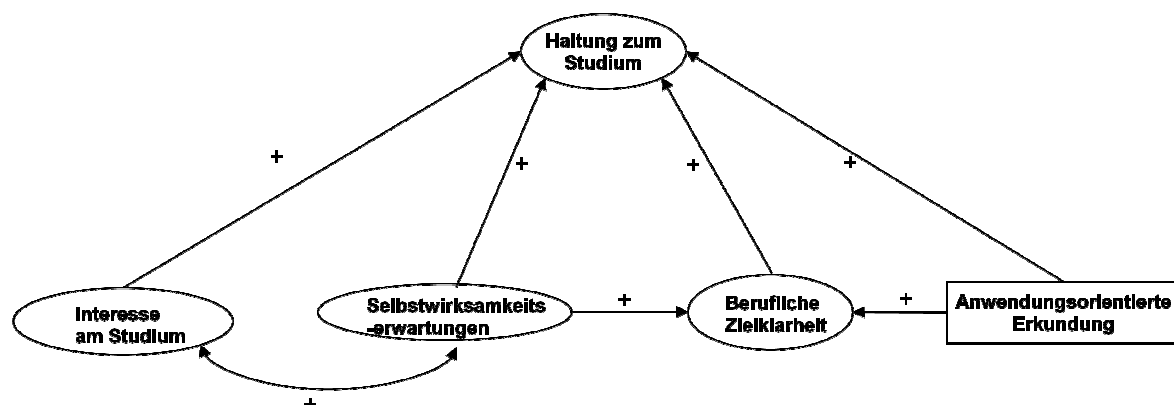


Abbildung 8: Theoretisches Modell zur Haltung zum Studium

Es wird erwartet, dass die positive Haltung zum Studium umso höher ist, je höher die berufliche Zielklarheit, das Interesse am Studium, Zutrauen in den Umgang mit beruflichen Herausforderungen (berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen) und das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung ausgeprägt sind.

Theoretische Überlegungen und bisherige Studienergebnisse (Abschnitt 2.5.3) lassen den Schluss zu, dass berufliche Zielklarheit für die Haltung zum Studium von Bedeutung ist. Studierende mit spezifischen beruflichen Zielen sind zufriedener mit ihrem Studium und können sich besser an dieses anpassen.

Hypothese 1: Die berufliche Zielklarheit trägt zur Erklärung der Haltung zum Studium bei, wobei von einem positiven Einfluss ausgegangen wird.

Wie die Modellprüfung zu den Prädiktoren beruflicher Zielklarheit zeigt (Abschnitt 7.5.2), sind die anwendungsorientierte Erkundung sowie Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutsame Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit. Daher werden sie auch im vorliegenden Modell berücksichtigt. Es ist anzunehmen, dass anwendungsorientierte Erkundung, die sich förderlich auf die berufliche Zielklarheit auswirkt, indirekt auch förderlich auf die Haltung zum Studium auswirkt. Anwendungserfahrungen können außerdem einen Transfer zwischen Theorie und Praxis erleichtern und somit die Haltung gegenüber dem Studium direkt verbessern.

Hypothese 2: Die bisherige anwendungsorientierte Erkundung nimmt sowohl direkt als auch indirekt über die berufliche Zielklarheit einen positiven Einfluss auf die Haltung zum Studium.

Unter amerikanischen Studierenden zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich berufsbezogener Entscheidungen und der Anpassung an das Studium (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Satterfield, 2000). Da Selbstwirksamkeitserwartungen auch die berufliche Zielklarheit beeinflussen, welche ihrerseits einen Effekt auf die Haltung zum Studium hat, wird auch eine indirekte Wirkung erwartet.

Hypothese 3: Hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen die Haltung zum Studium positiv – sowohl direkt als auch indirekt über die berufliche Zielklarheit.

Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen wird dem Interesse am Studium große Bedeutung im Studienverlauf beigemessen. Inkongruente Interessen der Studierenden führen häufig zu Unzufriedenheit mit dem Verlauf des Studiums und Studienabbruch (z.B. Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Winteler, Sierwald & Schiefele, 1988). Es zeigt sich außerdem, dass Studieninteresse einen Beitrag zur Erklärung und Vorhersage des Studienerfolgs liefert (Schiefele et al., 1993). Entsprechend Hollands (1996) Annahme, dass Kongruenz zwischen Interessen einer Person und ihrer Arbeitsumwelt zu Arbeitszufriedenheit, Stabilität im Berufsweg und Erfolg im Arbeitsleben führt, zeigt sich auch im Kontext Studium, dass die Passung der Interessen mit den Studienanforderungen einen Prädiktor der Studienzufriedenheit (Lancaster, 2006; Nagy, 2006; Holland 1996) sowie der Neigung zum Studienabbruch darstellt (Fellenberg & Hannover, 2006; Nagy, 2006; Martin & Bartol, 1986).

Hypothese 4: Studieninteresse trägt zur Erklärung der Haltung zum Studium mit einer positiven Wirkrichtung bei.

7.7.2. Ergebnisse

Die Zufriedenheit mit dem Studium ($M = 3.00$; $SD = .72$), die aktuelle Motivation im Studium ($M = 2.98$; $SD = .79$) und die Sicherheit, dass die Entscheidung für dieses Studium richtig war ($M = 3.35$; $SD = .77$) sind unter den Studierenden auf der vierstufigen Skala überdurchschnittlich hoch ausgeprägt. Nur 13 % ($n = 40$) der Studierenden sind sich überhaupt nicht oder wenig sicher, dass ihre Entscheidung für dieses Studium richtig war. Die deutliche Mehrheit der Studierenden ist im Studium ziemlich bzw. sehr motiviert ($n = 240$; 88 %). 80 % ($n = 233$) der Studierenden geben an, mit ihrem Studium eher oder sehr zufrieden zu sein. Der Mittelwert der Skala liegt bei 3.11 ($SD = .62$).

Die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen fallen unter den Studierenden im Schnitt hoch aus ($M = 4.07$; $SD = .58$; fünfstufige Skala), ebenso das Interesse am Studium ($M = 3.12$; $SD = .65$; vierstufige Skala). Die durchschnittliche berufliche Zielklarheit liegt unter den 306 Studierenden bei $M = 3.88$ ($SD = 1.34$; sechsstufige Skala). Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung liegt im Schnitt bei 1.61 ($SD = 1.06$; Ausprägung zwischen 0 und 3).

Die Interkorrelationen zwischen den Skalen Haltung zum Studium, berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, Interesse am Studium und berufliche Zielklarheit und dem Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung sind in Tabelle 36 dargestellt.

Tabelle 36: Korrelationen der Prädiktoren der Haltung zum Studium

		Haltung zum Studium	berufliche Zielklarheit	Selbstwirksam- keitserwartungen	Interesse am Studium
berufliche Zielklarheit	<i>r</i>	.369***			
	<i>N</i>	299			
Selbstwirksamkeits- erwartungen	<i>r</i>	.205***	.255***		
	<i>N</i>	299	299		
Interesse am Studium	<i>r</i>	.276***	.117*	.269***	
	<i>N</i>	298	300	298	
Anwendungsorientierte Erkundung	<i>r</i>	.132*	.250***	.147*	.034
	<i>N</i>	299	306	299	300

Anmerkungen: * $p < .05$, *** $p < .001$; Korrelationsmaß Pearson

Zur Überprüfung des theoretischen Modells zur Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Haltung gegenüber dem Studium wurde ein Strukturgleichungsmodell gerechnet. Da einige Indikatoren keine Normalverteilung aufweisen, kam der MLR-

Schätzer zum Einsatz. Als abhängige latente Variable fungiert die Haltung zum Studium, die sich auf die drei Indikatoren Zufriedenheit, Motivation und Sicherheit, dass das Studium die richtige Entscheidung war, bezieht.

Im ersten Schritt wurde anhand der Intraklassenkorrelationen überprüft, ob aufgrund des Studienfaches der Befragten ein Gruppeneffekt besteht, der zur Erklärung der Varianz der abhängigen Variablen beiträgt. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient liegt für die Zufriedenheit mit dem Studium bei .021, für die Motivation bei .036 und für die Sicherheit, dass das Studienfach die richtige Entscheidung war, bei .072. Die Berechnung der entsprechenden Effektstärken (siehe Abschnitt 7.2.1) ergibt bei der Sicherheit bezüglich der Studienfachwahl einen Wert von 3.02, bei der Motivation von 2.01. Daher wurde das Strukturgleichungsmodell unter Berücksichtigung der Fächerzugehörigkeit berechnet. In Mplus wird hierfür die Option „Cluster“ genutzt. Jedoch führt die Berechnung des Modells zu einer Fehlermeldung, da mehr Parameter zu schätzen sind als die vorliegende Anzahl der Cluster (10 Fächergruppen). Daher wurde das Modell erneut ohne die Option „Cluster“ berechnet. Die Ladungskoeffizienten des Modells mit der Option Cluster weichen nur in geringem Ausmaß von den Koeffizienten des Modells ohne diese Option ab (bei einigen Indikatoren Unterschiede bei der 2. bzw. 3. Nachkommastelle).

Die Beziehungen zwischen den latenten Variablen und den ihnen zugeordneten beobachteten Indikatoren dieses Modells sind in Anhang B dargestellt.

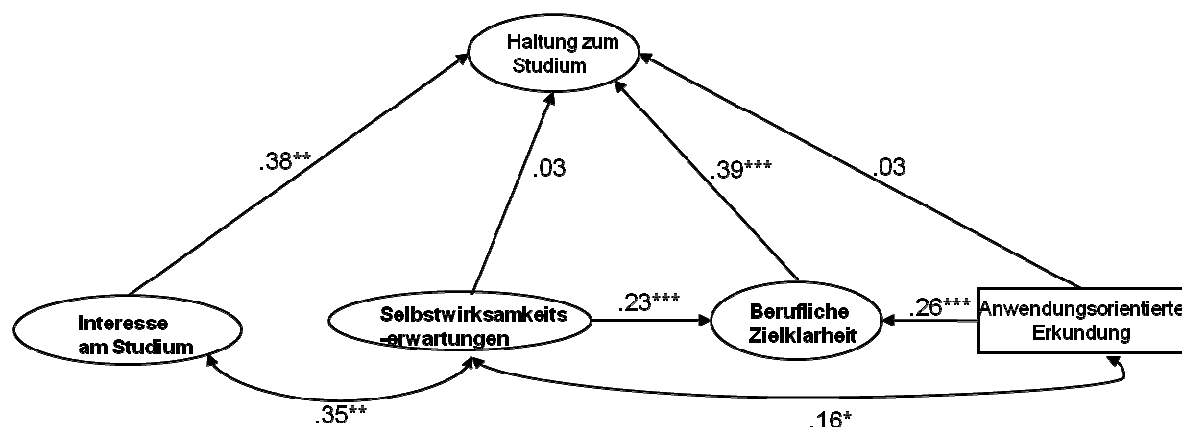


Abbildung 9: Empirisches Modell zur beruflichen Zielklarheit und Haltung zum Studium

Anmerkungen: $N = 306$; Werte stellen standardisierte Koeffizienten dar; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; aus Übersichtlichkeitsgründen sind nur signifikante Interkorrelationen dargestellt.

Das Modell weist insgesamt eine gute Passung auf: $\chi^2 = 169.754$, $df = 111$, $p = .000$. Das Verhältnis χ^2/df ist kleiner 2 und der RMSEA-Wert liegt bei .042 ($KI_{RMSEA} 90\% = .028, .054$). Auch die Werte der Incremental Fit Indizes sprechen für eine gute Passung des Modells ($CFI = .962$; $TLI = .953$). Der SRMR-Koeffizient ist $< .05$ ($SRMR = .048$).

Eine hohe berufliche Zielklarheit wirkt sich positiv auf die Haltung zum Studium aus (standardisiertes $\beta = .394$, $p = .000$). Ebenfalls hat das Interesse am Studium einen signifikanten positiven Einfluss auf die Haltung zum Studium (standardisiertes $\beta = .383$, $p = .001$).

Sowohl die Selbstwirksamkeitserwartungen (standardisiertes $\beta = .226$, $p = .000$) als auch die anwendungsorientierte Erkundung (standardisiertes $\beta = .259$, $p = .000$) stellen signifikante Prädiktoren der beruflichen Zielklarheit dar. Entgegen der Vorannahmen haben die Selbstwirksamkeitserwartungen und die anwendungsorientierte Erkundung keinen direkten Effekt auf die Haltung zum Studium. Es ist erkennbar, dass die Haltung zum Studium von den Selbstwirksamkeitserwartungen nicht direkt beeinflusst wird (direkter standardisierter Effekt $\beta = .027$, $p = .762$). Es gibt aber einen indirekten Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Haltung zum Studium – vermittelt über die berufliche Zielklarheit (indirekter standardisierter Effekt $\beta = .089$, $p = .001$). Auch bei der anwendungsorientierten Erkundung zeigt sich kein statistisch signifikanter direkter Einfluss (direkter standardisierter Effekt $\beta = .031$, $p = .649$), aber ein statistisch signifikanter indirekter positiver Einfluss auf die Haltung zum Studium (indirekter standardisierter Effekt $\beta = .102$, $p = .001$).

Da das Produkt zweier Regressionskoeffizienten häufig nicht normalverteilt ist, werden zur Prüfung des indirekten Effekts auf Signifikanz auch die Bias-korrigierten Bootstrap-Konfidenzintervalle betrachtet (Geiser, 2010). Es zeigt sich, dass der standardisierte indirekte Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen gemäß des 95 %-Konfidenzintervalls [.036, .142] und des 99 %-Konfidenzintervalls [.019, .159] signifikant von Null verschieden ist. Auch bezüglich der anwendungsorientierten Erkundung sprechend das 95 %-Konfidenzintervall [.041, .163] und das 99 %-Konfidenzintervall [.021, .183] für einen statistisch signifikanten Effekt. Laut den Ergebnissen haben also die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die anwendungsorientierte Erkundung nur einen signifikanten indirekten Effekt auf die Haltung zum Studium (Mediatoreffekt) – vermittelt über die Mediatorvariable berufliche Zielklarheit.

Mit dem vorliegenden Modell können 35,4 % der Varianz in der Haltung zum Studium aufgeklärt werden. Mit dem insgesamt sparsamen Modell ist somit eine vergleichbar hohe Varianzaufklärung gelungen.

7.7.3. Zusammenfassung und Diskussion

Ziel der Analyse war die Klärung der Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium. Hierzu wurde die bisher vernachlässigte berufliche Zielklarheit mit zwei weiteren Personenmerkmalen, die die Haltung zum Studium beeinflussen, zusammengeführt. Es konnte gezeigt werden, dass neben dem Interesse am Studium die berufliche Zielklarheit einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der latenten Variable Haltung zum Studium leistet.

Der hohe Erklärungsbeitrag des Interesses am Studium war zu erwarten. Entsprechend Hollands Theorie der Kongruenz zeigen empirische Studien einen Zusammenhang zwischen Interesse und Zufriedenheit im Arbeitskontext. Diese Ergebnisse sind ein weiterer Beleg für die Übertragbarkeit dieser Theorie auf den Hochschulkontext.

Bei den beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen und der anwendungsorientierten Erkundung besteht zwar kein statistisch bedeutsamer direkter Effekt auf die Haltung zum Studium, dafür aber ein statistisch signifikanter indirekter Effekt. Beide Merkmale stellen bedeutsame Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit dar. Als ein Weg zur Förderung einer positiven Haltung zum Studium und damit Verringerung der Abbruchwahrscheinlichkeit wird deshalb der Ausbau anwendungsorientierter Erkundungsformen im Studium empfohlen. Nehmen die Studierenden verschiedenartige praxisbezogene Erkundungsformen wahr, gewinnen sie mehr Sicherheit bezüglich ihrer beruflichen Ziele und dies wirkt sich wiederum positiv auf die Haltung gegenüber dem Studium aus.

Die Ergebnisse dieses Modells sind in weiteren Studien zu replizieren. Hierbei sollte der möglicherweise bestehende Einfluss der Fächerzugehörigkeit erneut überprüft werden.

Eine positive Haltung ist für den Studienerfolg von großer Bedeutung. Eine negative Haltung zum Studium kann langfristig zum Studienabbruch führen. So zeigt eine Langzeitstudie von Brandstätter et al. (2006), dass die Unzufriedenheit mit dem Studium zu Studienbeginn einen späteren Studienabbruch ankündigt. Die Mehrheit der Studienabbruchentscheidungen ist auf Studierendenseite zu verorten und von der Hochschule nicht bzw. kaum beeinflussbar (Lewin, 1999). Bisher wurden in empirischen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum folgende Ursachenfaktoren des Studienabbruchs auf Studierendenseite identifiziert: niedrige Schulleistungen (z.B. Gold, 1999; Brandstätter et al., 2006), niedrige Leistungsbereitschaft (z.B. Gold, 1999), inkongruente Interessen und damit einhergehende Unzufriedenheit mit dem Studium (Brandstätter et al., 2006), niedrige studienbezogene Selbstwirksamkeit und mangelnde Bereitschaft zur Mobilisierung sozialer Unterstützung (Fellenberg & Hannover, 2006),

sowie Informationsdefizite vor Studienbeginn, extrinsisch motivierte Motive für die Studienfachwahl und berufliche Neuorientierung (Heublein et al., 2003).

Dieses Modell konzentriert sich nur auf ausgewählte persönliche Merkmale und deren Bedeutung für die Haltung zum Studium. Zukünftige (Langzeit-)Studien sollten sich auf das Wechselspiel zwischen beruflicher Zielklarheit, Interesse am Studium sowie Studienleistungen und Leistungsbereitschaft konzentrieren. So könnte überprüft werden, ob bei geringerem Interesse am Studium oder geringen Studienleistungen die berufliche Zielklarheit eine kompensatorische Wirkung ausübt und so Abbruchüberlegungen entgegen wirkt.

Spannend ist die Frage nach dem Einfluss der Veränderung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium. Führt eine Abnahme beruflicher Zielklarheit unmittelbar zu einer Abnahme der positiven Haltung zum Studium oder wirkt sich die Veränderung beruflicher Zielklarheit allmählich zeitlich versetzt auf die Haltung zum Studium aus? Diese Frage wird in der Längsschnittstudie im folgenden Kapitel beantwortet werden.

7.8. Persönliche Ziele bezüglich der Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium

7.8.1. Fragestellung und Hypothesen

Es ist von großem Interesse, wie Studierende ihre Vorbereitung auf das Berufsleben und ihre berufliche Zielklärung während des Studiums gestalten, da dies maßgeblich zur allgemeinen beruflichen Entwicklung beiträgt. Bisher wurde in der Forschung aber kaum beachtet, welche Ziele sich Studierende bezüglich der Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium setzen. Es gibt Studien zur Verfolgung persönlicher Ziele im Studium (z.B. Brunstein, 1993), aber die Zielinhalte berufsbezogener Ziele wurden meist nicht näher untersucht. Die vorliegende Studie berücksichtigt daher im Rahmen eines idiographisch-nomothetischen Vorgehens auch die Inhalte berufsbezogener Ziele, die Studierende im Laufe eines Semesters verfolgen möchten. Es wird von dem Zielbegriff aus inhaltstheoretischer Sicht ausgegangen, nach dem Ziele ein bewusst angestrebter Zustand sind, also Vorannahmen über angestrebte Handlungsergebnisse darstellen (Abschnitt 2.1.1). Es handelt sich hierbei um Ziele, die in der Zielhierarchie eher als untergeordnet zu sehen sind, da sie konkret und handlungsbezogen sind und sich auf einen beschränkten Zeitraum beziehen (Abschnitt 2.1.5).

Dieser Analyseteil befasst sich mit dem Inhalt der genannten Ziele, die Studierende im Laufe eines Semesters verfolgen möchten und die der Berufsvorbereitung und/oder Zielklärung dienen sollen. Es handelt sich um proximale Ziele, die sich auf die nahe Zukunft beziehen. In der Hochschule werden die Studierenden mit vielen Anforderungen und Aufgaben konfrontiert, die im Idealfall ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten entsprechen. Doch auch wenn die Studieninhalte mit den persönlichen Interessen und Fähigkeiten übereinstimmen, können (verpflichtende) Studienanforderungen dazu führen, dass die intrinsische Motivation bezüglich dieser Aufgaben gering ist und diese Aufgaben als uninteressant oder belastend erlebt werden. Es stellt sich die Frage, inwiefern die übergeordneten Ziele des Studiums, eine Berufsbefähigung zu erreichen und eine bestimmte berufliche Richtung einzuschlagen, internalisiert sind und sich in selbstbestimmten Zielen der Studierenden wiederfinden lässt. Die offenen Forschungsfragen lauten daher:

- Welche Ziele setzen sich Studierende im Laufe eines Semesters, um sich auf das Berufsleben vorzubereiten und/oder ihre beruflichen Ziele zu klären?
- Dominieren bestimmte Ziele?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden die genannten Ziele der Studierenden nach ihren Inhalten kategorisiert.

Es wird davon ausgegangen, dass die Zielinhalte zum einen davon beeinflusst werden, wie weit die Studierenden im Studium fortgeschritten sind und zum anderen von der Höhe der beruflichen Zielklarheit.

Hypothese 1: In Abhängigkeit vom Studienfortschritt (z.B. am Anfang des Studiums; kurz vor Abschluss des Studiums) dominieren unterschiedliche Zielinhalte.

Hypothese 1a: Studierende, die zum ersten Messzeitpunkt mit dem Studium weit fortgeschritten sind, setzen sich für das Semester eher Ziele, die sich auf die Vorbereitung des Berufseinstiegs beziehen (z.B. Bewerbungen schreiben, Stellensuche), die Vertiefung bestimmter fachspezifischer Methoden oder das erfolgreiche Abschließen des Studiums beziehen.

Hypothese 1b: Studierende, die am Anfang des Studiums stehen, setzen sich eher Ziele, die sich auf die Zielklärung, anwendungs- und informationsorientierte Erkundung beziehen.

Hypothese 2: In Abhängigkeit von der Höhe der beruflichen Zielklarheit dominieren unterschiedliche Zielinhalte.

Hypothese 2a: Studierende mit hoher beruflicher Zielklarheit setzen sich für das Semester eher Ziele, die sich auf die persönliche Weiterbildung und die Vorbereitung des Berufseinstiegs beziehen.

Hypothese 2b: Studierende mit niedriger beruflicher Zielklarheit wählen eher Ziele, die der beruflichen Erkundung und Zielklärung dienen.

7.8.2. Ergebnisse

Die Studierenden wurden im Rahmen der Online-Befragung gebeten, ein Ziel, das ihrer beruflichen Zielklärung und/oder Berufsvorbereitung dient und das sie im kommenden Semester (inklusive Semesterferien) verfolgen möchten, schriftlich zu skizzieren.

Wie in Abschnitt 7.2.4 beschrieben wurden die Ziele der Studierenden zusammengefasst und kategorisiert. Das endgültige Kategoriensystem umfasst sieben übergeordnete Kategorien: Anwendungsorientierte Erkundung, informationsorientierte Erkundung, extracurriculäre Weiterbildung, Zielfindung/Selbsterkundung, Bewerben, Fortschritte im Studium erzielen, und bestmögliche Leistungen im Studium erzielen.

Die Ziele der sieben Kategorien können unterschieden werden in Entwicklungsziele, die sich auf die eigene Person beziehen, und Leistungsziele, die sich auf (gute) Ergebnisse

und Erfolge beziehen. Die ersten vier Kategorien umfassen entwicklungsorientierte Ziele, die letzten drei Kategorien beziehen sich auf leistungsorientierte Ziele. Zwölf Nennungen konnten keiner der Kategorien zugewiesen werden und fallen daher unter „Sonstiges“ – bei diesen Aussagen wird nur unterschieden, ob sie ein entwicklungs- oder ein leistungsorientiertes Ziel darstellen. Das Kategoriensystem und die Anzahl der Nennungen sind in der folgenden Tabelle dargestellt. Veranschaulichende Zitate zu den Kategorien sowie die Ziele, die der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet sind, finden sich in Anhang C und Anhang D.

Insgesamt benennen 53 % der Studierenden ($n = 150$) ein leistungsorientiertes Ziel und 47 % ($n = 134$) ein entwicklungsorientiertes Ziel.

Am häufigsten wird das leistungsorientierte Ziel „Fortschreiten im Studium“ (z.B. Schreiben der Diplomarbeit, Ablegen von Prüfungen) genannt – mehr als ein Drittel der Studierenden (37 %) nennt dies als primär zu verfolgendes Ziel im laufenden Semester.

Zudem betonen einige Studierende, *sehr gute* Leistungen im Studium erzielen zu wollen (7 %). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass ein erfolgreich abgeschlossenes Studium bzw. sehr gute Studienleistungen als Voraussetzung für ein bestimmtes Berufsfeld gesehen werden und daher aus Sicht der Studierenden der Berufsvorbereitung dienen. Daher wurde bei der Kategorisierung der offenen Angaben auch differenziert, ob Studierende im Studium allgemein voranschreiten möchten oder bestmögliche Leistungen erzielen wollen. Ein weiteres leistungsorientiertes Ziel ist die Stellensuche und Bewerben auf Stellangebote, das von 22 Studierenden (8 %) genannt wurde.

Unter den entwicklungsorientierten Zielen wird am häufigsten als persönliches Ziel zur Zielklärung und/oder Berufsvorbereitung das Absolvieren eines Praktikums genannt (16 %). Weitere entwicklungsorientierte Zielen sind das Absolvieren einer extracurricularen Weiterbildung (fachspezifische Methode oder Fremdsprache) (7 %) und das Voranschreiten in der beruflichen Zielfindung (7 %). 19 Studierende (7 %) haben vor, ihre beruflichen Möglichkeiten informationsorientiert zu erkunden: entweder durch die Suche nach Informationen zu bestimmten Berufsfeldern oder durch die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten ihres Studienfachs. Des Weiteren planen mehrere Studierende einen Auslandsaufenthalt im Rahmen ihres Studiums (4 %). Die Selbstreflexion zur Klärung beruflicher Ziele wird von zwei Studierenden als Ziel genannt.

Tabelle 37: Offen genannte Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele

Kategorie	Ziele für das nächste Semester	Anzahl der Nennungen	Anteil an Nennungen insgesamt in %
Entwicklungsorientierte Ziele		134	47.2 %
<i>Anwendungsorientierte Erkundung</i>		55	19.4 %
	Praktikum	44	15.5 %
	fachnaher Nebenjob	8	2.8 %
	Forschungsprojekt	3	1.1 %
<i>Informationsorientierte Erkundung</i>		19	6.7 %
	verschiedene Gebiete des Fachs erkunden	10	3.5 %
	Informationssuche zu Berufsbildern	9	3.2 %
<i>Extracurriculare Weiterbildung</i>		30	10.6 %
	Weiterbildung (fachspezifische Methoden, Sprachen)	19	6.7 %
	Auslandsaufenthalt	11	3.9 %
<i>Zielfindung / Selbsterkundung</i>		21	7.4 %
	in der Zielfindung voranschreiten	19	6.7 %
	Selbstexploration	2	0.7 %
<i>Sonstiges</i>		9	3.2 %
Leistungsorientierte Ziele		150	52.8 %
<i>Fortschritte im Studium erzielen</i>		104	36.6 %
	Kurse/Klausuren bestehen	35	12.3 %
	Abschlussarbeit schreiben oder beenden	30	10.6 %
	Studium oder Studienabschnitt abschließen	27	9.5 %
	Vorbereitung von Prüfungen oder Abschlussarbeit	12	4.2 %
<i>Bestmögliche Studienleistungen erzielen</i>		20	7.0 %
	Kurse/Klausuren bestmöglich bestehen	12	4.2 %
	Studium oder Studienabschnitt bestmöglich abschließen	5	1.8 %
	Abschlussarbeit bestmöglich abschließen	3	1.1 %
<i>Stellensuche und Bewerben</i>		22	7.7 %
<i>Sonstiges</i>		4	1.4 %

Anmerkung: N = 284

Die Frage, ob Studierende die Klärung ihrer beruflichen Ziele bewusst im Studium verfolgen, kann teilweise bejaht werden. Es gibt Studierende, die die Zielfindung und Entscheidung für eine bestimmte berufliche Richtung explizit als Ziel für das nächste Semester verfolgen möchten. Es gibt aber auch Studierende, die angeben, keine Zeit für die Zielklärung und Berufsvorbereitung zu haben, da sie in ihrem Studium voranschreiten möchten. Einige Studierenden möchten Prüfungen oder die Abschlussarbeit abschließen, um daran anschließend ein Praktikum zu absolvieren.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Studierenden in Abhängigkeit von ihren genannten Zielen in ihrer beruflichen Zielklarheit sowie Studienfortschritt (gemessen an der Anzahl der Fachsemester) unterscheiden.

Hierzu werden die Studierenden zunächst in Abhängigkeit davon, ob sie ein entwicklungs- oder ein leistungsorientiertes Ziel verfolgen, verglichen. Bei Studierenden mit leistungsbezogenen Zielen ist die berufliche Zielklarheit ($M(SD) = 4.02(1.28)$) ähnlich hoch ausgeprägt wie bei den Studierenden mit entwicklungsorientierten Zielen ($M(SD) = 3.75(1.39)$) ($F(1,282) = 2.78, p = .097$). Auch in Abhängigkeit vom Typ Beruflicher Zielklarheit gibt es keine Unterschiede in der Zielwahl ($\chi^2(3) = 3.362; p = .339$).

Aber Studierende mit leistungsorientierten Zielen weisen eine statistisch signifikant höhere Fachsemesterzahl auf ($M(SD) = 8.62(3.98)$) als Studierende mit entwicklungsorientierten Zielen ($M(SD) = 5.53(3.54)$), $F(1,281) = 47.25, p = .000$).

Vergleicht man die Studierenden anhand der sieben Zielkategorien, zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede im Studienfortschritt ($H(6) = 57.610; p = .000$) und in der beruflichen Zielklarheit ($H(6) = 13.229; p = .040$) (Tabelle 38).

Post-Hoc-Analysen (Bonferroni korrigiert) ergeben, dass Studierende, die eine berufliche Zielfindung anstreben, eine niedrigere berufliche Zielklarheit aufweisen als Studierende, die Fortschritte im Studium oder eine anwendungsorientierte Erkundung anstreben ($p = .001$), und Studierende, die eine Stelle suchen und sich bewerben möchten ($p = .004$). Letzterer Unterschied ist aber nach Bonferroni-Korrektur nicht statistisch signifikant. Die Ergebnisse widersprechen der Annahme, dass unter den Studierenden mit geringer beruflicher Zielklarheit ein höherer Anteil die berufliche Erkundung als Ziel nennt als unter den zielklaren Studierenden.

Studierende, die als Ziel Fortschritte im Studium nennen, befinden sich in signifikant höheren Semestern als die übrigen Studierenden (bei allen Posthoc-Analysen $p = .000$). Studierende, die das Ziel Stellensuche und Bewerben verfolgen, weisen eine statistisch signifikant höhere Semesterzahl auf als Studierende, die eine anwendungs- bzw.

informationsorientierte Erkundung oder extracurriculare Weiterbildung zum Ziel haben (bei allen Posthoc-Analysen $p = .000$). Die Annahme, dass die persönliche Weiterbildung vorrangig ein Ziel von Studierenden am Ende ihres Studiums ist, kann nicht bestätigt werden.

Tabelle 38: Berufliche Zielkarheit und Studienfortschritt in Abhängigkeit vom selbstgesetzten Ziel

Angestrebtes Ziel	N	Berufliche Zielklarheit			Fachsemester	
		M	SD		M	SD
Anwendungsorientierte Erkundung	55	3.99	1.39		6.00	3.41
Informationsorientierte Erkundung	19	3.51	1.20		3.63	2.52
extracurriculare Weiterbildung	30	3.97	1.50		4.83	3.46
Zielfindung	21	2.95	1.13		6.95	4.13
Fortschritt im Studium	104	4.00	1.28		8.88	4.15
sehr gute Studienleistungen	20	4.00	1.55		5.90	3.88
Stellensuche und Bewerben	22	4.06	1.14		9.55	2.65
Total	271	3.88	1.34		7.17	4.12

Da die Fachsemesterzahl mit dem angestrebten Studienabschluss zusammenhängt, wird abschließend überprüft, ob in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss unterschiedliche Schwerpunkte in den Zielsetzungen bestehen (Tabelle 39). Hierbei ergibt sich ein statistisch signifikanter Unterschied ($\chi^2(5) = 35.882$; $p = .000$; Cramer's V = .355).

Tabelle 39: Persönliches Ziel in Abhängigkeit vom Studienabschluss

Angestrebter Studienabschluss	n	Entwicklungsorientiertes Ziel (Anteil in %)	Leistungsorientiertes Ziel (Anteil in %)
Bachelor (1./2. Semester)	34	65 %	35 %
Bachelor (höheres Semester)	52	69 %	31 %
Master	40	65 %	35 %
Diplom	100	34 %	66 %
Magister	34	24 %	76 %
anderer Abschluss	24	33 %	77 %

In den traditionellen Studiengängen dominieren die leistungsorientierten Ziele – in den Bachelor- und Masterstudiengängen hingegen die entwicklungsorientierten Ziele. Auffällig ist, dass sich bei den Studierenden der Bachelor- und Masterstudierenden auch mit zunehmendem Studienfortschritt die Verhältnisse zwischen entwicklungs- und leistungsorientierten Zielen nicht verändern.

7.8.3. Zusammenfassung und Diskussion

Im Mittelpunkt dieser Analysen standen die Inhalte der Zielsetzungen von Studierenden für ein Semester in Bezug auf die Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele. Besonderes Augenmerk galt hierbei der Frage, ob sich der Studienfortschritt und die aktuelle berufliche Zielklarheit in den Zielinhalten widerspiegeln.

Die Befunde zu den Zielinhalten lassen sich wie folgt zusammenfassen: Bei den offen genannten Zielen dominieren Ziele, die sich auf den Fortschritt im Studium beziehen, gefolgt von der anwendungsorientierten Erkundung und extracurricularer Weiterbildung. Weitere Ziele sind die Zielfindung/Selbsterkundung, Stellensuche und Bewerbungen schreiben, bestmögliche Leistungen erzielen und informationsorientierte Erkundung.

Es zeigt sich, dass Studierende, die ein leistungsbezogenes Ziel für das kommende Semester nennen, im Studium weiter fortgeschritten sind, sich aber von Studierenden mit entwicklungsorientierten Zielen nicht hinsichtlich ihrer beruflichen Zielklarheit unterscheiden.

Die Unterschiede in den offenen Zielnennungen zwischen den Studiengängen sind weitgehend konsistent mit dem Studienfortschritt. Das Ziel „Fortschritte im Studium“ wird hauptsächlich von Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge genannt, die im Studium bereits weiter fortgeschritten sind. Informationsorientierte Erkundung wird hingegen häufiger von Bachelorstudierenden genannt, welche die niedrigste durchschnittliche Fachsemesterzahl aufweisen.

Generell erweisen sich leistungsorientierte Ziele als besonders bedeutsam für Diplom- und Masterstudierenden, während von Bachelor- und Masterstudierenden überwiegend entwicklungsorientierte Ziele angestrebt werden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass in den Diplom- und Magisterstudiengängen die Studierenden das Absolvieren von Prüfungen oder Verfassen der Abschlussarbeit als ein selbstgesetztes Ziel verfolgen, da es hierzu wenige Vorgaben im Studienverlauf gibt. In Bachelor- und Masterstudiengängen hingegen stellt es eher eine Herausforderung dar, außerhalb der straffen zeitlichen Organisation berufsbezogene Ziele zu verfolgen.

Diese Ergebnisse tragen maßgeblich zum Verständnis bei, wie Studierende versuchen, ihre eigene berufliche Entwicklung im Studium zu steuern. Diese Studie ging der theoretischen Annahme nach, dass Studierende Konstrukteure ihrer eigenen beruflichen Entwicklung sind. Es zeigt sich, dass Studierende im Laufe eines Semesters konkrete Ziele verfolgen, die sich aus ihrer Sicht förderlich auf die Berufsvorbereitung oder Zielklärung auswirken.

Inwieweit sie hierbei erfolgreich sind, wird in der Längsschnittuntersuchung im folgenden Kapitel überprüft.

8. Längsschnittuntersuchung

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung werden als erstes dahingehend analysiert, welche Entwicklung beruflicher Zielklarheit sich im Laufe eines Semesters abzeichnet und welchen Einfluss hierbei die berufliche Erkundung hat (Abschnitt 8.4).

Im darauffolgenden Abschnitt wird der Einfluss der Veränderung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium betrachtet (Abschnitt 8.5).

Im letzten Teil des Kapitels (Abschnitt 8.6) werden die Ziele der Studierenden dargestellt, die sich die Studierenden zur Berufsvorbereitung und/oder Zielklärung zum ersten Befragungszeitpunkt gesetzt haben und Prädiktoren der erfolgreichen Zielerreichung analysiert.

Jeder Abschnitt wird eingeleitet durch die Fragestellungen und Hypothesen und endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

Das Kapitel beginnt zunächst mit der allgemeinen Darstellung der erhobenen Untersuchungsvariablen, des methodischen Vorgehens und der Stichprobe.

8.1. Untersuchungsvariablen

Die anwendungs- und informationsorientierte Erkundung wird wie zum ersten Messzeitpunkt erfasst, indem abgefragt wird, welche der vorgegebenen Formen beruflicher Erkundung im Laufe des Semesters wahrgenommen wurden (siehe 7.1). Ergänzend wird der aktuelle Informationsstand zu beruflichen Möglichkeiten, welche die Studierenden persönlich interessieren, mittels eines Items erfasst: Wie viele Informationen haben Sie über Berufsfelder, die Sie interessieren? Die Antwortmöglichkeiten lauten: 1 = „sehr wenige“, 2 = „wenige“, 3 = „eine durchschnittliche Anzahl“, 4 = „viele“, 5 = „sehr viele“.

Zur Einschätzung der gedanklichen beruflichen Erkundung werden Items einer Skala des Career Exploration Survey eingesetzt, der von Rowold (2004) ins Deutsche übersetzt wurde (CES-D). Die einleitende Frage lautet: „Wie häufig haben Sie die folgenden Dinge in den letzten sechs Monaten getan?“:

- überlegt, was ich für eine mögliche berufliche Laufbahn brauche und was nicht
- meine Gedanken auf mich als Person fokussiert
- über meine Vergangenheit nachgedacht
- rückblickend über meine bisherige berufliche Laufbahn nachgedacht.

Das Antwortformat ist fünfstufig (1 = „sehr selten“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „häufig“, 5 = „sehr häufig“).

Anhand vorgegebener Items schätzten die Studierenden zum ersten Messzeitpunkt zum einen die Realisierbarkeit ihres angegebenen Ziels ein, zum anderen die Entschlossenheit, das genannte Ziel im Laufe des Semesters zu verwirklichen. Die Skala „Entschlossenheit“ von Brunstein (2001) umfasst vier Items mit einem fünfstufigen Antwortformat (1 = gar nicht zutreffend; 2 = wenig zutreffend; 3 = teilweise zutreffend; 4 = überwiegend zutreffend; 5 = völlig zutreffend):

- Identifikation: Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.
- Verbindlichkeit: Dieses Ziel will ich unter *keinen* Umständen aufgeben.
- Initiierung: Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.
- Anstrengung: Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.

Zudem wurde die Realisierbarkeit des genannten Ziels mit sechs weiteren Items von Brunstein (2001) zum ersten Messzeitpunkt erfasst:

- *Gelegenheit*: Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.
- *Anregung*: Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.
- *Kontrolle*: Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich *kaum* beeinflussen kann. (Revers kodiert)
- *Gestaltbarkeit*: Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.
- *Soziale Ermutigung*: Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.
- *Informative Unterstützung*: Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.

Die Skalen Entschlossenheit und Realisierbarkeit haben sich hinsichtlich ihrer internen Konsistenz und Validität bereits in verschiedenen Studien bewährt. Die Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) liegen bei der Skala Entschlossenheit zwischen .83 und .87, bei der Skala Realisierbarkeit zwischen .74 und .81 (Brunstein, 1993; Brunstein, 2001).

Zur Erfassung der Zielerreichung werden die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt gefragt, in welchem Ausmaß sie ihr Ziel erreicht haben:

„Sie hatten bei der ersten Befragung ein Ziel bezüglich der Berufsvorbereitung angegeben, was Sie in den letzten Monaten verfolgen wollten (Wortlaut des Ziels wurde vor der zweiten Befragung per Email versandt): In welchem Ausmaß haben Sie dieses Ziel erreicht?“ Das Antwortformat geht von 1 = „überhaupt nicht erreicht“ bis 6 = „vollständig erreicht“.

Um hemmende bzw. fördernde Faktoren bei der Zielverfolgung aus Sicht der Studierenden zu erheben, werden sie abschließend gefragt: „Was hat besonders zur Erreichung dieses Ziels beigetragen bzw. was hat Sie daran gehindert, dieses Ziel zu erreichen?“

8.2. Methodisches Vorgehen

8.2.1. Evaluation intraindividuelle Veränderung

Insbesondere in der klinischen und pädagogischen Forschung ist die intraindividuelle Veränderung von großem Interesse. Der Einsatz der üblichen statistischen Verfahren zur Prüfung der durchschnittlichen Veränderung über mehrere Personen hinweg wird daher insbesondere von klinischen Forschern kritisiert (Jacobson & Truax, 1991). Bei der Analyse intraindividuelle Veränderung stellt die üblicherweise nicht perfekte Reliabilität der Messinstrumente ein Problem dar. Beim Vergleich der Prätest- und Posttestwerte einer Person muss davon ausgegangen werden, dass die Werte messfehlerbehaftet sind. Eine einfache Post-Prätest-Differenz sagt also nichts darüber aus, ob eine tatsächliche Veränderung stattgefunden hat oder es nur eine zufällige, messfehlerbedingte Schwankung ist (Steyer, Hannover, Telser & Kriebel, 1997a; Nachtigall & Suhl, 2002). Daher wurden entsprechende Veränderungsmaße zur Beschreibung und Prüfung intraindividuelle Veränderungen zwischen zwei Messzeitpunkten entwickelt. Bekannte Verfahren sind der Reliable Change Index (RCI) von Jacobson und Truax (1991) oder der Veränderungsindex von Steyer et al. (1997a). Die Ergebnisse einer Simulationsstudie zum Vergleich dieser Veränderungskennwerte (Suhl & Nachtigall, 2002) und ein theoretischer Vergleich (Nachtigall & Suhl, 2002) fielen zugunsten des RCI aus. Mittels des Reliable Change Index wird der minimale Differenzbetrag zwischen Post- und Prätestwerten berechnet, bei dem von einer signifikanten intraindividuellen Veränderung auf einem bestimmten α -Niveau (üblicherweise $\alpha = .05$) gesprochen werden kann. Hierzu wird die beobachtete Differenz zwischen dem Prätestwert X und dem Posttestwert Y ins Verhältnis zur Standardabweichung dieser Differenz gesetzt (siehe folgende Formeln).

$$RCI = \frac{Y - X}{SD(Y - X)} = \frac{Y - X}{SD(X) * \sqrt{2(1 - Rel(X))}} \quad (2)$$

Bei einem RCI-Wert $\geq |1.96|$ kann durch Umstellung der Gleichung die Differenz zwischen Prä- und Posttest-Wert wie folgt berechnet werden:

$$(Y-X) \geq 1.96 * SD(X) * \sqrt{2(1-Rel(X))} \quad (3)$$

Aufgrund des RCI kann festgestellt werden, ob eine Veränderung mehr darstellt als die Schwankung aufgrund einer unpräzisen Messung. Ein Wert höher als die mittels des Index berechnete Differenz tritt mit einer Wahrscheinlichkeit von $p < .05$ auf, wenn keine tatsächliche intraindividuelle Veränderung stattgefunden hat. Es kann in diesem Fall daher davon ausgegangen werden, dass der Differenzwert eine wahre Veränderung reflektiert.

Zur Bestimmung des Reliable Change Index wurde entsprechend den Empfehlungen von Jacobson und Truax (1991) eine sogenannte Referenzstichprobe gewählt. Die Referenzstichprobe stammt aus dem BMBF-Projekt POINT und umfasst 354 Studierende, die um eine Selbsteinschätzung ihrer beruflichen Kompetenzen und beruflicher Zielklarheit gebeten wurden. Die durchschnittliche Ausprägung der beruflichen Zielklarheit beträgt in dieser Stichprobe $M(SD) = 3.883(1.341)$. Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .921$. Die Berechnung des Reliable Change Index ergibt somit eine kritische Differenz von $|1.045|$.

8.2.2. Latent-Change-Modell

Der Nachteil beobachteter Veränderungswerte ist, dass sowohl die Pretest- als die Posttest-Werte durch Messfehler verzerrt sein können. Hingegen sind latente Differenzvariablen um den Messfehler zu beiden Messzeitpunkten bereinigt (Steyer, Eid & Schwenkmezger, 1997b; siehe auch Geiser, 2010).

Der Einfluss der Entwicklung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium soll mittels eines Latent-Change-Modells untersucht werden. Steyer et al. (1997b) entwickelten das Latent-Change-Modell (LC-Modell), bei dem die latente wahre Veränderung modelliert wird und somit die Untersuchung interindividueller Unterschiede in intraindividueller Veränderung ermöglicht. Das Modellieren latenter wahrer intraindividueller Veränderung basiert auf folgender Überlegung:

„The basic idea is to specify a structural equation model in such a way that the true change scores between each pair of two subsequent occasions of measurement are the values of the endogenous latent variables in the model.” (Steyer et al., 1997b, S. 22).

Dieser Ansatz ist besonders dann sinnvoll, wenn davon ausgegangen wird, dass es sich um ein über die Zeit veränderbares Merkmal handelt (State). Die Autoren gehen davon aus, dass die wahre intraindividuelle Veränderung nicht unbedingt eine deterministische lineare Funktion wahrer Veränderung zwischen erstem und letztem Messzeitpunkt darstellt, sondern unsystematisch variieren kann (ebenda).

In den LC-Modellen wird die Veränderung über die Zeit nicht über Regressionsresiduen von Autoregressionen analysiert, sondern über sogenannte latente Differenzvariablen (vgl. Geiser, 2010, S. 151). Ein Vorteil der Modellierung latenter Variablen im Vergleich zur Analyse beobachteter Differenzwerte ist die Berücksichtigung des Messfehlers. Der Messfehler zweier Messungen beeinflusst den beobachteten Veränderungswert, während die latente Differenzvariable um den Messfehler korrigiert ist.

Grundidee des Latent-State-Latent-Change-Modells ist, dass die latente State-Variable zum zweiten Messzeitpunkt vollständig durch den Ausgangswert (State-Variable zum ersten Messzeitpunkt) und den Veränderungswert (Differenz der State-Variablen zu beiden Messzeitpunkten) determiniert ist (siehe folgende Formel).

$$\text{State}_2 = 1 \cdot \text{State}_1 + 1 \cdot (\text{State}_2 - \text{State}_1) \quad (4)$$

In Abbildung 10 ist das LC-Modell graphisch am Beispiel der beruflichen Zielklarheit dargestellt. Da die latente State-Variable zu T2 perfekt durch den Ausgangs- und den Veränderungswert erklärt wird, ist die Residualvarianz auf 0 gesetzt. Zudem sind die Faktorladungsparameter über die Zeit gleichgesetzt.

Eine Voraussetzung des Modells ist das Vorliegen mindestens starker Messinvarianz (gleich Ladungen und Intercepts eines Indikators über die Zeit), um die latenten Differenzwerte sinnvoll interpretieren zu können (vgl. Geiser, 2010, S. 152).

Bei *schwacher* Messinvarianz bleiben die Faktorladungen λ_{ik} über die Zeit hinweg gleich. Bei *starker* Messinvarianz sind darüber hinaus auch die Intercepts über die Zeit gleich. *Strikte* Messinvarianz ist gegeben, wenn außerdem die Messfehlervarianzen konstant sind (vgl. zur Darstellung der Grade an Messinvarianz bei Geiser, 2010, S. 108).

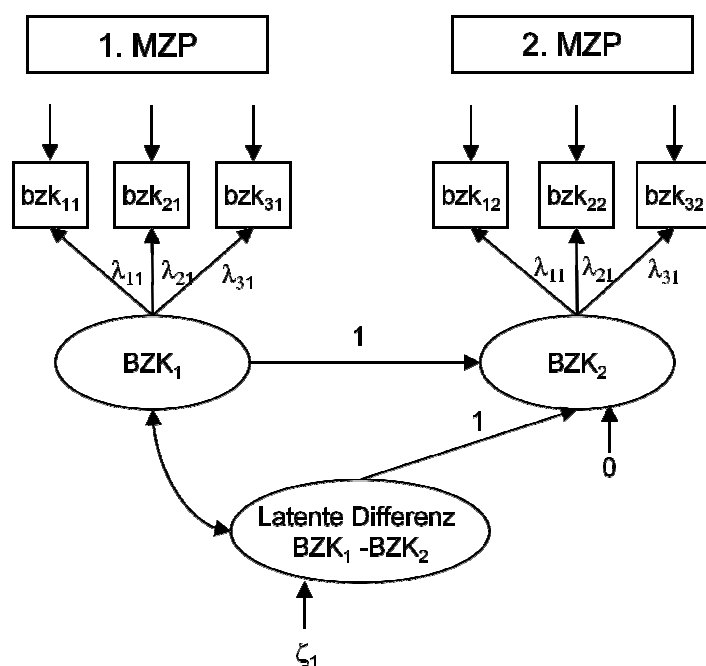


Abbildung 10: Latent-Change-Modell für drei beobachtete Variablen

Anmerkung: i = Indikator, j = Konstrukt, k = Messgelegenheit; die Faktorladungsparameter λ_{ij} tragen keinen Index k aufgrund zeitlicher Messinvarianz

Latente Differenzvariablen können sowohl als erklärende (exogene) Variable als auch Ergebnisvariable (endogene) dienen. Der Berücksichtigung der latenten Differenzvariable als abhängige Variable ermöglicht die Vorhersage wahrer Veränderung durch beobachtete oder latente Prädiktoren. Außerdem kann mittels der Differenzvariablen untersucht werden, wie die Veränderung einer Variablen Veränderungen in anderen Variablen beeinflusst. In der folgenden Analyse dienen die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt sowie die latente Differenzvariable der beruflichen Zielklarheit zur Vorhersage der latenten Differenzvariable Haltung zum Studium. Die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt stellt außerdem einen Prädiktor der Haltung zum Studium zum ersten Messzeitpunkt dar (Abbildung 11).

In Abbildung 11 ist das vollständige Latent Change-Modell, bestehend aus Messmodellen mit indikatorspezifischen Faktoren sowie dem Strukturmodell dargestellt.

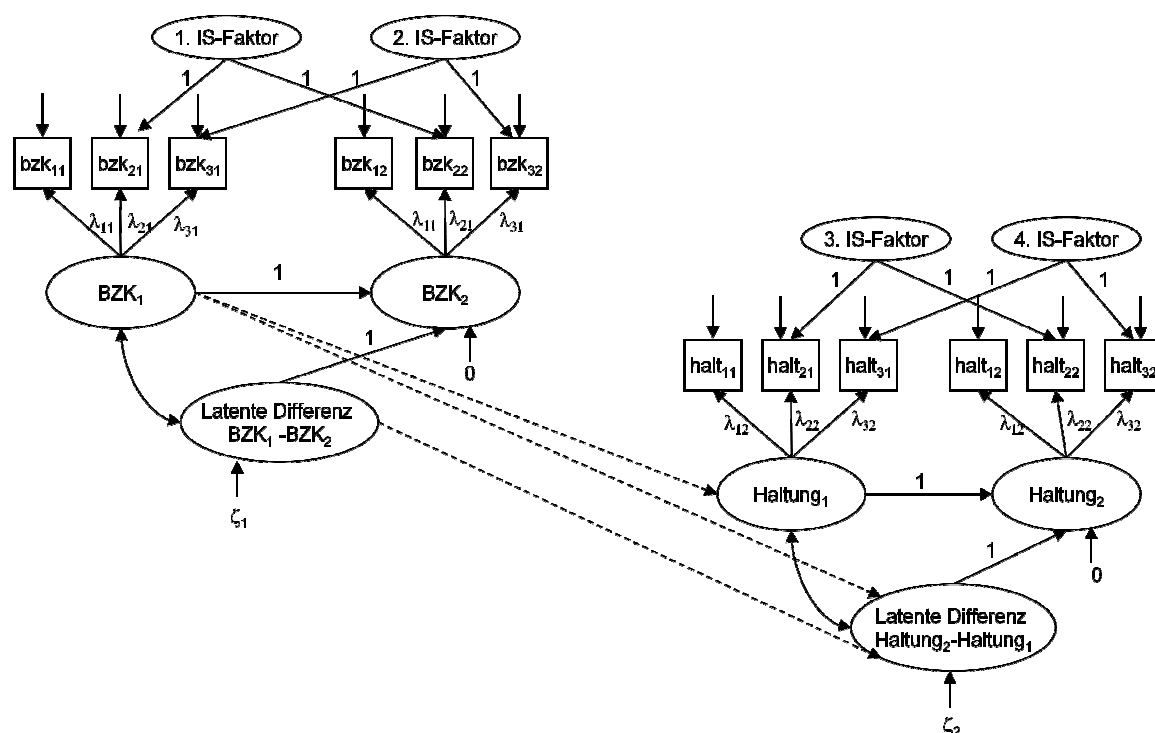


Abbildung 11: Latent-Change-Modell

Anmerkungen: Messmodell (mit indicatorspezifischen Faktoren für den zweiten und dritten Indikator der Haltung zum Studium sowie der beruflichen Zielklarheit) und Strukturmodell; λ_{ij} = zeitlich invariante Faktorladungsparameter (i = beobachtete Variable, j = Konstrukt)

Alle Variablen des ersten Messzeitpunkts dürfen miteinander korrelieren. Zudem dürfen die Variablen des ersten Messzeitpunkts auch mit den Differenzvariablen korrelieren.

Bei der Modellspezifikation wird von strikter Messinvarianz ausgegangen: gleiche Ladungen, Intercepts und Messfehlervarianzen eines Indikators über die Zeit. Mittels Gleichheitsrestriktionen wird der Grad an Messinvarianz schrittweise getestet. Wird die Voraussetzung starker Messinvarianz nicht erfüllt, kann das Latent Change-Modell nicht sinnvoll interpretiert werden.

Gemäß den Empfehlungen von Geiser (vgl. 2010, S. 99) werden anstatt autokorrelierter Fehlervariablen (bei einem Indikator über die Zeit) sogenannte indicatorspezifische Faktoren im Modell ergänzt. „Der indicatorspezifische Faktor bildet die Spezifität eines Nichtreferenzindikators Y_{ik} , $i \neq 1$, in Kontrast zum Referenzindikator Y_{1k} ab“ (Geiser, 2010, S. 101). Werden variablen-spezifische Varianzen nicht berücksichtigt, kann dies zu einer Misspezifikation des Modells oder zu verzerrten Parameterschätzungen führen (Reuter, Ziegelmann, Wiedemann, Geiser, Lippke, Schütz & Schwarzer, 2010).

In den Messmodellen werden daher indicatorspezifische Faktoren für die Indikatoren der Haltung zum Studium und der beruflichen Zielklarheit ergänzt. Die Ladungen der

indikatorspezifischen Faktoren werden über die Zeit gleich gesetzt, indem sie für beide Messzeitpunkte auf 1 gesetzt werden.

Die Schätzung des Latent-Change-Modells erfolgt in mehreren Schritten. Im ersten Schritt wird getrennt für die berufliche Zielklarheit und die Haltung zum Studium jeweils ein Messmodell mit indikatorspezifischen Faktoren erstellt.

Im zweiten Schritt wird die schwache, starke und strikte Messinvarianz für die Messmodelle der beruflichen Zielklarheit und Haltung zum Studium getrennt geprüft. Hierzu wird sukzessive die Passung zweier Modelle mittels des χ^2 -Differenzentests verglichen (Tabelle 40). Die Berechnung des χ^2 -Differenzentests erfolgt mit einer Software von Crayen (2010). Fällt der χ^2 -Differenzentest nicht signifikant aus, kann das restriktivere Modell bevorzugt werden.

Tabelle 40: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz

Modell	Modellfit	χ^2 -Differenzentest
ohne Messinvarianz	Fit 1	
schwache Messinvarianz	Fit 2	Vergleich Fit 1 und Fit 2
starke Messinvarianz	Fit 3	Vergleich Fit 2 und Fit 3
strikte Messinvarianz	Fit 4	Vergleich Fit 3 und Fit 4

Erfüllen die einzelnen Messmodelle beider Konstrukte mindestens die Voraussetzung starker Messinvarianz, werden die beiden Messmodelle in einem Modell zusammengeführt. Für dieses Modell wird wiederum im dritten Schritt die Messinvarianz geprüft. Erfüllt auch dieses Modell die Voraussetzung starker Messinvarianz, kann abschließend das Latent-Change-Modell entsprechend der Hypothesen modelliert werden.

8.3. Stichprobe

Die Stichprobe der Längsschnittuntersuchung stellt eine Teilstichprobe der Stichprobe der Querschnittstudie dar. $N = 130$ Studierende nahmen auch am zweiten Teil der Online-Befragung Ende März bis Mitte April 2009 teil. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und zweiten Befragung beträgt im Schnitt 145 Tage, also rund fünf Monate ($M(SD) = 145.34 (28.33)$).

Von den Befragten dieser Stichprobe sind 75 % weiblich und 25 % männlich. Im Mittel befinden sich die Studierenden im siebten Fachsemester ($M(SD) = 6.68(3.77)$; Min = 1, Max = 16). Das Durchschnittsalter liegt bei 25,5 Jahren ($M(SD) = 25.56(4.63)$; Min = 19,

Max = 41). 36 % studieren in einem Bachelorstudiengang und weitere 35 % in einem Diplomstudiengang. 13 % der Studierenden befinden sich in einem Masterstudiengang und 8 % der Befragten in einem Magisterstudiengang. 7 % werden mit dem Staatsexamen abschließen. Mehr als die Hälfte der Befragten studiert Psychologie, 16% eine Geisteswissenschaft, gefolgt von Erziehungswissenschaft (8 %), Sozialwissenschaften (5 %) und Naturwissenschaften (6 %). Die übrigen Studierenden verteilen sich auf fünf weitere Fachrichtungen (siehe Tabelle 41)

Tabelle 41: Soziodemographische Angaben und Merkmale des Studiums in der Längsschnittuntersuchung

		N	%
Geschlecht	Weiblich	98	75 %
	Männlich	32	25 %
Studiengang	Bachelor	47	36 %
	Master	17	13 %
	Diplom	46	35 %
	Magister	10	8 %
	Staatsexamen	9	7 %
	fehlende Angabe	1	1 %
Studienfach	Psychologie	72	56 %
	Erziehungswissenschaft	10	8 %
	Geisteswissenschaft	21	16 %
	Sozialwissenschaft	6	5 %
	Naturwissenschaft/Mathe/Informatik	8	6 %
	Rechtswissenschaft	1	1 %
	Wirtschaftswissenschaft	3	2 %
	Lehramt	3	2 %
	Medizin	3	2 %
	Ingenieurwissenschaften	2	2 %
	fehlende Angabe	1	1 %

Anmerkung: N = 130

Zwischen den Studierenden, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben und den Studierenden, die sich an beiden Befragungen beteiligt haben, bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bezüglich soziodemographischer Merkmale und Merkmale des Studiums. Auch hinsichtlich der beruflichen Zielklarheit, des Interesses am Studium, der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Haltung gegenüber dem Studium unterscheiden sich die Studierenden, die nur an der ersten Befragung, und die Studierenden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, nicht. Die Ausprägungen dieser Merkmale zum ersten Befragungszeitpunkt stellen daher keine Erklärung für die Nichtteilnahme an der zweiten Befragung dar. Zudem kann hieraus geschlossen werden, dass die Stichprobe der Längsschnittstudie repräsentativ für die Stichprobe der Querschnittbefragung ist.

8.4. Entwicklung beruflicher Zielklarheit im Laufe eines Semesters

8.4.1. Fragestellung und Hypothesen

Wie sich in der Querschnittuntersuchung zeigte, unterscheidet sich das Erkundungsverhalten in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss. Einschränkend muss zu diesen Ergebnissen gesagt werden, dass das Ausmaß beruflicher Erkundung retrospektiv über unterschiedlich lange Zeiträume erfasst wurde. Deshalb sollen in der Längsschnittuntersuchung folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

- Unterscheidet sich das berufliche Erkundungsverhalten im Laufe eines Semesters in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss?

Im Rahmen der Querschnittuntersuchung wurden anhand der beruflichen Zielklarheit und anwendungsorientierten Erkundung vier Studierendentypen identifiziert (Abschnitt 7.4.2):

- Unterscheidet sich das berufliche Erkundungsverhalten im Laufe eines Semesters in Abhängigkeit vom Studierendentyp beruflicher Zielklarheit?

Berufliche Zielklarheit ist kein stabiles Merkmal. Aus verschiedenen Gründen kann sich die berufliche Zielklarheit im Laufe eines Semesters ändern. Aufgrund von Lernerfahrungen, Selbstreflexion oder beruflicher Erkundung können sich berufliche Ziele konkretisieren oder aber auch stark verändern. Berufliche Erkundung kann zu einer Bestätigung der verfolgten beruflichen Ziele beitragen oder aber zu einer Verwerfung der bisherigen Ziele führen.

Ein Ergebnis der Querschnittuntersuchung ist, dass die informationsorientierte Erkundung nicht zur Erklärung der aktuellen beruflichen Zielklarheit beiträgt. Nicht erhoben wurde aber das Ausmaß, in dem sich die Studierenden mit bestimmten berufsbezogenen Informationen gedanklich auseinandergesetzt haben. Daher soll der Einfluss informationsorientierter Erkundung im Laufe eines Semesters erneut überprüft werden unter Berücksichtigung der Selbstreflexion.

- In welchem Ausmaß setzen sich Studierende gedanklich mit ihrer beruflichen Entwicklung auseinander?
- Besteht ein Zusammenspiel der gedanklichen Selbsterkundung und der informationsorientierten Erkundung?

Entsprechend der theoretischen Überlegungen von Stumpf et al. (1983) wird davon ausgegangen, dass die Selbsterkundung eine wichtige Quelle im Erkundungsprozess ist und zur beruflichen Entwicklung beiträgt:

Hypothese 1: Die gedankliche Auseinandersetzung mit der eigenen Person nimmt positiven Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit.

Es ist vorstellbar, dass informationsorientierte Erkundung nur dann hilfreich zur Zielklärung empfunden wird, wenn hierdurch Berufsfelder entdeckt werden, welche die Studierenden persönlich ansprechen. Es ist also möglich, dass ein hohes Maß informationsorientierter Erkundung nicht zur Zielklärung beiträgt, wenn keines der Berufsbilder interessant erscheint. Daher wird ergänzend zum Ausmaß der informationsorientierten Erkundung erhoben, über wie viele Informationen zu persönlich interessierenden Berufsfeldern die Studierenden verfügen.

Hypothese 2: Der Eindruck, umfassende Informationen zu persönlich interessanten Berufsfeldern zu haben, nimmt positiven Einfluss auf die berufliche Zielklarheit.

Die Analyse der rückblickenden Entwicklung beruflicher Zielklarheit seit Studienbeginn ergab, dass das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung einen Erklärungsbeitrag leistet (Abschnitt 7.6.2). Da die Personen unterschiedlich weit in ihrem Studium fortgeschritten sind, bezogen sich die Veränderungswerte, die durch die retrospektive Einschätzung gewonnen wurden, auf unterschiedlich lange Zeiträume, was eine Verallgemeinbarkeit schwierig macht. Daher werden im Rahmen der Längsschnittuntersuchung erneut folgende Hypothesen geprüft:

Hypothese 3: Das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung während eines Semesters trägt zur Erklärung der Veränderung beruflicher Zielklarheit im Laufe eines Semesters bei.

Hypothese 4: Die anwendungsorientierte Erkundung wirkt sich in Abhängigkeit vom Ausgangsniveau beruflicher Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt unterschiedlich auf die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit aus.

Überprüft werden soll auch die Frage, ob die verschiedenen Typen Studierender sich in ihrer Entwicklung beruflicher Zielklarheit unterscheiden. Da die Anwendungsorientierten aufgrund ihrer beruflichen Erkundung zielklar geworden sind, ist es wahrscheinlicher, dass durch weitere Erkundung ihre beruflichen Ziele bestätigt werden. Bei den „sehr

zielklaren“ hingegen werden die beruflichen Ziele, die vor Studienbeginn gesetzt wurden, aufgrund beruflicher Erkundung möglicherweise eher verworfen.

Hypothese 5: Die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit unterscheidet sich in Abhängigkeit vom Studierendentyp.

5a. Bei Studierenden, die zu den nicht-zielklaren Informationsorientierten zählen, ist eher eine Zunahme der beruflichen Zielklarheit zu erwarten als unter den nicht-zielklaren wenig Erkundenden.

5b. Unter den „sehr zielklaren“ Studierenden nimmt die berufliche Zielklarheit eher ab als unter den zielklaren Anwendungsorientierten.

Betrachtet wird neben der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit im Mittel über Studierendengruppen hinweg auch die intraindividuelle Entwicklung. Bei der Analyse der intraindividuellen Entwicklung wird die subjektive Sicht der Studierenden berücksichtigt:

- Welche Faktoren haben aus Sicht der Studierenden zur Veränderung ihrer beruflichen Zielklarheit im Laufe eines Semesters beigetragen?

Desweiteren interessiert, in welcher Form aus Studierendensicht die Hochschule Unterstützung zur Klärung beruflicher Ziele anbieten kann.

8.4.2. Ergebnisse

Berufliche Erkundung im Laufe eines Semesters

Die am häufigsten durchgeführten Erkundungsformen im letzten Semester sind die praxisbezogene Lehrveranstaltung (61 %) und Praktikum (55 %), gefolgt vom fachnahen Nebenjob (47 %). Hierbei zeigen sich zwischen den Studierenden der Bachelor-, Master- und der traditionellen Studiengänge keine statistisch signifikanten Unterschiede. Tendenziell fällt der Anteil der Studierenden, die ein Praktikum oder einen fachnahen Nebenjob gemacht haben, unter den Bachelorstudierenden geringer aus – diese Unterschiede sind aber nicht statistisch signifikant (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42: Anwendungs- und informationsorientierte Erkundung nach Studienabschluss

	Studierende insgesamt	Bachelor	Master	traditionelle Studiengänge	χ^2 -Test
	<i>N</i> = 129	<i>n</i> = 47	<i>n</i> = 14	<i>n</i> = 68	
Praktikum	55 %	42,6%	71,4%	60,3%	$\chi^2(2) = 5.239$, $p = .073$
fachnahe Nebenjobs	47 %	34,0%	50,0%	55,9%	$\chi^2(2) = 5.364$, $p = .068$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	61 %	57,4%	64,3%	63,2%	$\chi^2(2) = .454$, $p = .797$
Informationsveranstaltung zu Berufsbildern/ Masterstudiengang	22 %	21,3%	28,6%	20,6%	$\chi^2(2) = .443$, $p = .801$
Studienberatung / Career Center	10 %	12,8%	7,1%	9,0%	$\chi^2(2) = .596$, $p = .742$
Internetforen, Studentenverteiler	39 %	38,3%	42,9%	38,2%	$\chi^2(2) = .111$, $p = .946$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	13 %	14,9%	21,4%	10,3%	$\chi^2(2) = 1.448$, $p = .485$

In der Summe aber zeigen die Bachelorstudierenden ein geringeres Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung (Anzahl der gemachten Erkundungsformen) als die Studierenden der traditionellen Studiengänge ($H(2) = 6.254$, $p = .044$) (Tabelle 43). Die Masterstudierenden zeigen – wie auch schon in der Querschnittuntersuchung – kein intensiveres Erkundungsverhalten als die Studierenden der traditionellen Studiengänge.

In Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss gibt es keine Unterschiede im Ausmaß der informationsorientierten ($H(2) = .426$, $p = .808$) und gedanklichen Erkundung ($H(2) = .212$, $p = .899$). Der Informationsstand über interessante Berufsfelder fällt unter den Studierenden der verschiedenen Studiengänge ebenfalls nicht unterschiedlich aus ($F(2,126) = 2.404$, $p = .094$).

Tabelle 43: Berufliche Erkundung während des Semesters nach Studienabschluss

	Insgesamt (<i>N</i> = 129)		Bachelor (<i>n</i> = 47)		Master (<i>n</i> = 14)		traditionelle Studiengänge (<i>n</i> = 68)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gedankliche Erkundung	3.53	0.71	3.51	0.71	3.45	0.96	3.57	0.66
Anwendungsorientierte Erkundung	1.64	0.99	1.34	0.96	1.86	1.10	1.79	0.96
Informationsorientierte Erkundung	0.84	0.95	0.87	0.99	1.00	1.11	0.78	0.90
Informationsstand zu interessanten Berufsbildern	3.07	0.87	2.85	0.88	3.21	0.70	3.19	0.87

Anmerkungen: Antwortformat des Einzelitems zum Informationsstand: 1 = „sehr wenige“ bis 5 = „sehr viele“; Antwortformat der Skala zur gedanklichen Erkundung von 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr häufig“; bei Informationsorientierte Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 4), bei anwendungsorientierter Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 3)

Es wurde auch geprüft, ob sich Unterschiede im Erkundungsverhalten zwischen den vier Studierendentypen zeigen, die anhand der Querschnittdaten identifiziert wurden.

Unter den zielklaren anwendungsorientierten Studierenden fällt der Anteil der Studierenden, die ein Praktikum gemacht oder eine praxisbezogene Lehrveranstaltung besucht haben, sehr hoch aus (Tabelle 44). Hingegen übt unter den nicht-zielklaren wenig Erkundenden nur ein geringer Anteil einen fachnahen Nebenjob aus.

Tabelle 44: Anwendungs- und informationsorientierte Erkundung nach Studierendentyp

	nicht- zielklare wenig Erkundende	nicht- zielklare Informations- orientierte	zielklare Anwend- ungs- orientierte	sehr Zielklare	χ^2 -Test
	<i>n</i> = 27	<i>n</i> = 31	<i>n</i> = 35	<i>n</i> = 21	
Praktikum	55,6%	45,2%	77,1%	38,1%	$\chi^2(3) = 10.569$, $p = .014$
fachnahe Nebenjobs	22,2%*	54,8%	65,7%	42,9%	$\chi^2(3) = 12.384$, $p = .006$
Praxisbezogene Lehrveranstaltungen	40,7%	58,1%	80,0%	52,4%	$\chi^2(3) = 10.526$ $p = .015$
Informationsveranstal- tung zu Berufsbildern/ Masterstudiengang	18,5%	16,1%	31,4%	19,0%	$\chi^2(3) = 2.739$, $p = .434$
Studienberatung / Career Center	7,4%	16,1%	8,6%	5,0%	$\chi^2(3) = 2.173$, $p = .537$
Internetforen, Studentenverteiler	33,3%	54,8%	48,6%	23,8%	$\chi^2(3) = 6.398$, $p = .094$
Kontaktbörsen, Berufsmessen	7,4%	25,8%	14,3%	4,8%	$\chi^2(3) = 6.042$ $p = .110$

Betrachtet man das Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung, zeigen Posthoc-Analysen (Bonferroni korrigiert), dass die zielklaren Anwendungsorientierten deutlich mehr anwendungsorientierte Erkundung während des Semesters gezeigt haben als die übrigen Typen (p zwischen .000 und .039) ($H(3) = 18.512$, $p = .000$) (Tabelle 45). Außerdem ist der Informationsstand bezüglich interessierender Berufsbilder unterschiedlich hoch ausgeprägt ($H(3) = 15.859$, $p = .001$): Bei den nicht-zielklaren wenig Erkundenden ist der Informationsstand deutlich geringer als beim sehr zielklaren Typ ($p = .011$) und beim zielklaren anwendungsorientierten Typ ($p = .001$).

Bezüglich der informationsorientierten Erkundung ($H(3) = 6.884$, $p = .076$) und gedanklichen Erkundung ($H(3) = 5.107$, $p = .164$) gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede. Die nicht-zielklaren wenig Erkundenden setzen sich tendenziell weniger gedanklich mit sich auseinander als die übrigen Studierenden.

Tabelle 45: Berufliche Erkundung während des Semesters nach Studierendentyp

	Sehr Zielklare			zielklare Anwendungsori- entiertere			nicht zielklare Informationsorientierte			nicht zielklare wenig Erkundende		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Anwendungs- orientierte Erkundung	21	1.33	1.02	35	2.23	.80	31	1.58	.99	27	1.19	1.00
Informations- orientierte Erkundung	21	.52	.75	35	1.03	.92	31	1.13	1.15	27	.67	.83
Gedankliche Erkundung	20	3.41	.66	34	3.76	.62	30	3.61	.53	27	3.31	.88
Informationsstand zu interessanten Berufsbildern	21	3.38	.59	35	3.46	.85	31	3.00	.73	27	2.63	.97

Anmerkungen: Antwortformat des Einzelitems zum Informationsstand: 1 = „sehr wenige“ bis 5 = „sehr viele“; Antwortformat der Skala zur gedanklichen Erkundung von 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr häufig“; bei Informationsorientierte Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 4), bei anwendungsorientierter Erkundung Summenwert (Min = 0, Max = 3)

Gründe für die Veränderung der beruflichen Zielklarheit aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden wurden offen gefragt, was zur Entwicklung ihrer beruflichen Zielklarheit im letzten halben Jahr beigetragen hat. Diese Angaben wurden zusammengefasst und kategorisiert. In Tabelle 46 sind 146 Gründe, die von 96 Studierenden genannt wurden, in kategorisierter Form dargestellt. Sieben weitere Studierende gaben explizit an, dass nichts zur Zielklärung im letzten halben Jahr beigetragen hat.

Die meisten Nennungen beziehen sich auf anwendungsorientierte Erkundungsformen (43 %), die im letzten Semester zur Zielklärung beigetragen haben. Insbesondere Praktika und fachnahe Nebenjobs wurden als hilfreich erlebt. Einzelne Personen nennen fachspezifische Weiterbildungen, Erfahrungen in der Praxis (außer Praktika) und Forschungsprojekte. Die Auseinandersetzung mit dem Studium (23 % der Nennungen), insbesondere mit Studieninhalten, hat bei vielen Studierenden die Zielklarheit beeinflusst. Die informationsorientierte Erkundung steht an dritter Stelle der Einflussfaktoren beruflicher Zielklarheit (20 %): Gespräche mit Bekannten, Freunden oder Personen aus der Praxis sowie mit Dozent/innen sind aus Sicht der Studierenden hilfreich gewesen. Darüber hinaus haben die inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Berufsfeldern, Internetrecherchen und erhaltene Informationen zu Berufsbildern Einfluss auf die berufliche Zielklarheit gehabt. Nur von drei Personen wird die gedankliche Erkundung als Einflussfaktor genannt. Zu den weiteren Einflussfaktoren zählen persönliche Erfahrungen im Privatleben, Persönlichkeitsmerkmale oder die Auseinandersetzung mit Stellenprofilen bei der Stellensuche.

Tabelle 46: Gründe für die Veränderung beruflicher Zielklarheit

Einflussfaktoren	Anzahl der Nennungen	% Anteil aller Nennungen
Anwendungsorientierte Erkundung	62	42.5 %
Praktikum	30	20.5 %
fachnaher Nebenjob	25	17.1 %
fachspezifische Weiterbildung	3	2.1 %
Praxiserfahrungen (nicht Praktikum)	2	1.4 %
Forschungsprojekt	2	1.4 %
Auseinandersetzung mit dem Studium	34	23.3 %
Studieninhalte	23	15.8 %
Diplomarbeit	8	2.6 %
Prüfungen	3	2.1 %
Informationsorientierte Erkundung	29	19.9 %
Gespräche mit anderen	8	5.5 %
Austausch mit Personen aus der Praxis	6	4.1 %
inhaltliche Auseinandersetzung mit Berufsfeldern	6	4.1 %
Austausch mit Dozent/innen	4	2.7 %
Recherche im Internet	3	2.1 %
Informationen zu Berufsbildern	2	1.4 %
gedankliche Erkundung	3	2.1 %
Selbstreflexion	2	1.4 %
Psychotherapie	1	0.7 %
Sonstiges	18	12.3 %
Persönliche Erfahrungen im Privatleben	7	4.8 %
Jobsuche, Inhalte der Stellenprofile	3	2.1 %
Näherung des Studienende	2	1.4 %
Zeit	1	0.7 %
Eigeninitiative	1	0.7 %
„Wunsch“, zielklar zu werden	1	0.7 %
Leistungsdruck	1	0.7 %
Jobangebot	1	0.7 %
Selbstvertrauen	1	0.7 %

Anmerkungen: $n = 96$; Mehrfachnennungen möglich

Einige Studierende beschreiben in den offenen Angaben, dass eine bestimmte Erkundungsform oder Auseinandersetzung mit dem Studium hilfreich für die Zielklärung war, aber sie dennoch nicht zielklarer sind. Folgende Zitate veranschaulichen dies:

„Ich konnte an der Universität ein Forschungspraktikum absolvieren, wodurch ich große Lust an der Planung und Durchführung von Projekten und Studien bekommen habe. Dadurch bin ich nun in meiner einst sehr sicheren Berufswahl, in der klinischen Psychologie, doch nicht so sicher.“

„Praktika, in denen ich sah was ich später NICHT machen will.“

„Ich habe während meiner Diplomarbeit gemerkt, dass es mir zwar Spaß macht, wissenschaftlich zu arbeiten. Aber ich traue es mir nicht wirklich zu, in die Forschung zu gehen und möchte lieber was anderes machen.“

„Akademische Erfahrungen (haben mir klar gemacht, dass ich DAS NICHT will).“

„Ein Seminar, namens "Fallstudien der klinischen Neuropsychologie", hat mein Interesse für die biologische Perspektive in der Psychologie geweckt. Mein ursprüngliches Berufsziel (Psychotherapeut) geriet somit ins Wanken.“

Diese Aussagen machen deutlich, dass Einflussfaktoren, die zur Zielklärung beitragen, nicht automatisch eine Zunahme der Zielklarheit bewirken, sondern auch eine Abnahme der beruflichen Zielklarheit herbeiführen können.

Unterstützung seitens der Hochschule bei der Zielklärung

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, offen anzugeben, in welcher Form sie sich seitens der Hochschule Unterstützung bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele wünschen. Von 91 Studierenden liegen hierzu Angaben vor. Fünf Studierende (5 % der 91 Studierenden) geben an, dass sie von der Hochschule keine Unterstützung in diesem Bereich erwarten bzw. wünschen (Zitat einer Befragten: „*Ich denke, das sind Fragen, die man mit sich selbst klären muss.*“). Von den übrigen 86 Studierenden gibt es insgesamt 134 Vorschläge, wie die Hochschule die Studierenden (mehr) bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele unterstützen könnte (siehe Tabelle 47). Die Anregungen der Studierenden lassen sich in drei Kategorien unterteilen. Zum einen wünschen sich die Studierenden Angebote, die zur Zielklärung beim *Übergang ins Berufsleben* dienlich sind (43% aller Nennungen) Zum anderen fordern die Studierenden *mehr Praxisbezug* im Studium (36% aller Nennungen), der aus ihrer Sicht zur Zielklärung beitragen würde.

Zur Unterstützung des Übergangs in das Berufsleben werden folgende Unterstützungsformen gewünscht: Informationsveranstaltungen zu beruflichen Möglichkeiten und benötigten Qualifikationen in bestimmten Bereichen, individuelle Beratung zum Berufseinstieg, Bewerbungstraining und Weiterleitung von

Stellenangeboten. Jeweils zwei Studierende fordern zudem mehr Transparenz bezüglich der Masterstudiengänge und mehr Möglichkeiten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen. Die Studierenden machen auch konkrete Vorschläge, wie der Praxisbezug erhöht werden könnte: Kooperationen mit Unternehmen, mehr praktische Übungen oder Projektarbeit, mehr Zeit für Praktika oder mehr verpflichtende Praktika. Außerdem wünschen die Studierenden individuelle *Beratung* und mehr *Austausch* (17 % aller Nennungen), z.B. mit Alumni oder im Rahmen von Informationsveranstaltungen.

Tabelle 47: Gewünschte Unterstützung durch Hochschule

Gewünschte Unterstützungsformen zur Zielklärung		Anzahl der Nennungen	Anteil an Nennungen insgesamt
Unterstützung des Übergangs vom Studium in den Beruf	Vorträge/Informationsveranstaltungen zu beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium	39	29,1%
	Beratung zum Berufseinstieg; Bewerbungstraining	8	6,0%
	Informationen zu benötigten Qualifikationen in best. Bereichen	4	3,0%
	Weiterleitung von Stellenangeboten (Stellen nach Abschluss; Studentenjobs)	3	2,2%
	mehr Transparenz bezüglich Masterstudiengängen	2	1,5%
	mehr Möglichkeiten zum Erwerb von Zusatzqualifikationen	2	1,5%
mehr Praxisbezug	mehr Praxisbezug generell	21	15,7%
	Kooperationen mit Unternehmen/Personen aus der Praxis, z.B. Praxisfelder erkunden	8	6,0%
	mehr praktische Übungen, Tutorien, Projektarbeit	7	5,2%
	Unterstützung bei Praktikumssuche, Praktika generell; Praktikumsbörse	6	4,5%
	mehr Zeit für Praktika; mehr verpflichtende Praktika	5	3,7%
	DozentInnen aus der Praxis	1	0,7%
Austausch/ Beratung	Individuelle Beratung	9	6,7%
	mehr Informationen/ Informationsveranstaltungen zu Praktika, Berufsbildern, beruflichen Möglichkeiten	8	6,0%
	mehr Austausch mit Alumni	5	3,7%
	Einführung in das Berufsbild <u>vor</u> dem Studium	1	0,7%
Sonstiges	Mehr Zeit für Auseinandersetzung mit Studieninhalten; breiteres Spektrum an Inhalten	5	3,7%
Insgesamt		134	100%

Anmerkungen: $n = 86$; Mehrfachnennungen möglich.

Fünf weitere Nennungen verdeutlichen den Wunsch nach mehr Zeit, um sich intensiver und umfassender mit Studieninhalten auseinanderzusetzen. So gibt eine befragte Person an, „der enorme Leistungsdruck der im Bachelor herrscht“, behindere die Entwicklung beruflicher Zielklarheit.

Veränderung der beruflichen Zielklarheit in Abhängigkeit vom Studierendentyp

Studierende, die zum ersten Zeitpunkt zu dem Typ „nicht-zielklare wenig Erkundende“ zählten, verzeichnen eine tendenzielle Zunahme ihrer beruflichen Zielklarheit: Der Mittelwert dieser Studierendengruppe steigt von 2.57 ($SD = 1.09$) auf 2.89 ($SD = 1.21$) ($t(26) = 1.88$; $p = .07$).

Bei den nicht-zielklaren informationsorientierten Studierenden zeigt sich keine Veränderung der beruflichen Zielklarheit (1. Messzeitpunkt: $M(SD) = 3.00 (1.04)$; 2. Messzeitpunkt: $M(SD) = 3.01(1.08)$; $t(30) = .06$; $p = .96$).

Unter den zielklaren anwendungsorientierten Studierenden ist im Mittel eine leichte Zunahme festzustellen (1. Messzeitpunkt: $M(SD) = 4.78 (.85)$; 2. Messzeitpunkt: $M(SD) = 4.93(.77)$) – diese ist aber nicht statistisch signifikant ($t(34) = 1.05$; $p = .30$). Die Studierenden des Typs „sehr zielklar“ verzeichnen eine geringe Abnahme (1. Messzeitpunkt: $M(SD) = 5.05 (.89)$; 2. Messzeitpunkt: $M(SD) = 4.89(.97)$; $t(21) = .67$; $p = .51$), so dass die berufliche Zielklarheit jetzt gleich hoch ausgeprägt ist wie beim anderen Typ zielklarer Studierenden.

Die Hypothesen zu den angenommenen Entwicklungsrichtungen der beruflichen Zielklarheit in Abhängigkeit vom Studierendentyp können somit nicht bestätigt werden.

Intraindividuelle Veränderung der beruflichen Zielklarheit über ein Semester

Die intraindividuelle Veränderung wird mittels des Reliable Change Index überprüft. Betrachtet man die intraindividuellen Differenzen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt, zeigt sich, dass bei 22 % der Studierenden ($n = 29$) eine statistisch signifikante intraindividuelle Veränderung vorliegt (Differenz $> |1.045|$). Bei elf dieser 29 Studierenden fand eine signifikante Abnahme der beruflichen Zielklarheit statt, bei den übrigen 18 Studierenden eine signifikante Zunahme. Diese beiden Personengruppen unterschieden sich hinsichtlich ihrer beruflichen Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt ($U = 27.00$; $p = .001$). Während bei den Studierenden mit einer bedeutsamen intraindividuellen Abnahme die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt überdurchschnittlich hoch ausgeprägt ist ($M(SD) = 4.42(1.01)$), fällt sie bei den

Studierenden, der berufliche Zielklarheit bedeutsam zugenommen hat, zum ersten Messzeitpunkt unterdurchschnittlich aus ($M(SD) = 2.70(1.12)$).

In der folgenden Tabelle sind die Gründe für die Veränderung der beruflichen Zielklarheit aus Sicht der Studierenden aufgeführt, die eine signifikante intraindividuelle Veränderung – entweder eine Ab- oder Zunahme – aufweisen.

Studierende, deren berufliche Zielklarheit statistisch bedeutsam zugenommen hat, nennen verschiedenartige Einflussfaktoren ihrer beruflichen Zielklarheit, wobei berufspraktische Erfahrungen und der Austausch mit anderen Personen am häufigsten genannt werden. Bei Studierenden, deren berufliche Zielklarheit bedeutsam abgenommen hat, ist ebenfalls die berufspraktische Erfahrung ein wichtiger Einflussfaktor. Hier hat also aufgrund der beruflichen Erkundung eine Umorientierung stattgefunden.

In der Tabelle ist auch dargestellt, in welcher Form diese Studierenden ihre berufliche Umwelt während des Semesters erkundet haben.

In Abhängigkeit davon, ob bei den Studierenden eine statistisch bedeutsame Abnahme, Zunahme oder keine Veränderung seit Semesterbeginn besteht, zeigen sich keine Unterschiede im Ausmaß informationsorientierter ($H(2) = 1.302, p = .521$), anwendungsorientierter ($H(2) = 3.715, p = .156$) und gedanklicher Erkundung ($H(2) = 1.865, p = .394$). Auch der Informationsstand bezüglich interessierender Berufsfelder fällt nicht unterschiedlich aus ($H(2) = 2.393, p = .302$).

Tabelle 48: Gründe für die Veränderung aus Sicht der Studierenden mit einer signifikanten intraindividuellen Veränderung

Differenz T2 – T1	Berufliche Erkundung im Semester	Was trug zur Veränderung der beruflichen Zielklarheit in den letzten 6 Monaten bei?
2.67	P / LV / Job Inf / Internet	Gespräche mit anderen Studenten, Professoren und WiMis, meinen Eltern, Jobsuche im Internet, Anzeigen in Zeitungen über Jobangebote
1.33	P / LV / Job Beratung	die Erfahrung als Studentische Hilfskraft
1.33	Keine	Anmeldung für Diplomarbeit
1.25	P / LV / Job	Erfahrungen im Studium
1.67	P / LV	Übung zu kleinem Forschungsprojekt; Unterhaltung mit Freunden, Verwandten
1.33	P / LV / Job	Zeit zu haben
1.33	P / LV Internet	Ich habe doch noch den gewünschten Praktikumsplatz bekommen. Ich arbeite gern dort, aber ich sehe auch, dass man mit dieser Arbeit allein kaum etwas verdienen kann, jedenfalls niemals eine Familie ernähren. Ich brauche also noch ein anderes Standbein.
2.0	P / LV / Job Inf	Forschungsaufenthalt an der Universität Granada, Tätigkeit als Tutorin und studentische Hilfskraft
2.0	P / Job Inf / Börse	Austausch mit anderen Studenten, Recherche für mögliche Praktika, Lesen von Zeitungsartikeln, Verfolgung der politischen Entwicklungen
1.67	LV / P Inf	verschiedene Praktika
1.33	keine	Die tägliche Qi Gong Praxis. Ich wurde ruhiger und klarer. Außerdem entwickelte ich eine Sensibilität dafür, welche Arbeit mir gut tut, und welche mir Energie nimmt. Dadurch konnte ich erstmals konkret berufliche Ziele entwickeln.

Anmerkungen: P = Praktikum, LV = praxisorientierte Lehrveranstaltung, Job = fachnaher Nebenjob, Inf = Informationsveranstaltung zu Berufsbildern/Masterstudiengängen, Internet = Internetforen/Studentenverteiler, Beratung = Studienberatung/Career Center, Börse = Kontaktbörsen/Berufsmessen

[Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite]

[Fortsetzung der Tabelle 48]

Differenz T2-T1	Berufliche Erkundung im Semester	Was trug zur Veränderung der beruflichen Zielklarheit in den letzten 6 Monaten bei?
-1.33	Keine	vor allem die Studieninhalte, aber auch Gespräche inner- und außerhalb der Uni
-1.33	P / LV Inf / Internet	mein Beruf
-1.33	Internet	Prüfungen, Semesterarbeit, Freundschaften
-1.33	Job	Einblicke hinter die Kulisse des Hochschulbetriebs durch Hilfskraftjob
-1.33	P / LV / Job Internet / Börse	Praktikum
-1.67	P / Job	Praktikum
-1.67	LV Internet	das Studium; ein sehr guter Freund, der als Therapeut arbeitet
-2.33	Job	mein Nebenjob; meine bestandene vorgezogene Prüfung
-2.33	Job	die Arbeit mit und für meinen Professor

Anmerkungen: P = Praktikum, LV = praxisorientierte Lehrveranstaltung, Job = fachnaher Nebenjob, Inf = Informationsveranstaltung zu Berufsbildern/Masterstudiengängen, Internet = Internetforen/Studentenverteiler, Beratung = Studienberatung/Career Center, Börse = Kontaktbörsen/Berufsmessen

Veränderung der beruflichen Zielklarheit aufgrund beruflicher Erkundung

Im Folgenden soll die Veränderung der beruflichen Zielklarheit durch die berufliche Erkundung erklärt werden – unter Berücksichtigung des Ausgangsniveaus der beruflichen Zielklarheit zum ersten Befragungszeitpunkt. Im Durchschnitt wurden im letzten Semester zwei unterschiedliche anwendungsorientierte Erkundungsformen ($M(SD) = 1.63(.99)$) und eine informationsorientierte Erkundungsform ($M(SD) = .83 (.95)$) wahrgenommen. Der Mittelwert der beruflichen Zielklarheit liegt zum ersten Messzeitpunkt bei 3.78 ($SD = 1.43$) und zum zweiten Messzeitpunkt bei 3.88 ($SD = 1.39$). Der Mittelwert der gedanklichen Erkundung liegt bei 3.53 ($SD = .71$).

Die Interkorrelationen der angenommenen Prädiktoren beruflicher Zielklarheit zum zweiten Messzeitpunkt finden sich in Tabelle 36.

Tabelle 49: Korrelationen der Prädiktoren der beruflichen Zielklarheit zum 2. Messzeitpunkt

	Berufliche Zielklarheit zu T2	berufliche Zielklarheit zu T1 (zentriert)	Anwendungsorientierte Erkundung (zentriert)	Informationsorientierte Erkundung (zentriert)	Gedankliche Erkundung (zentriert)	Informationsstand (zentriert)
berufliche Zielklarheit zu T1 (zentriert)	.761***					
Anwendungsorientierte Erkundung (zentriert)	.283**	.178*				
Informationsorientierte Erkundung (zentriert)	.061	-.009	.235**			
Gedankliche Erkundung (zentriert)	.194*	.144	.276**	.168*		
Informationsstand zu interessanten Berufsbildern (zentriert)	.356***	.302***	.121	.147*	-.102	
Informationsorientierte Erkundung (zentriert) x berufliche Zielklarheit zu T1 (zentriert)	-.036	.043	-.010	.030	-.092	.017

Anmerkungen: $N = 129$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Korrelationsmaß Pearson

In die hierarchische Regression wird im ersten Schritt die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt am Semesterbeginn aufgenommen. 58 % der Varianz der beruflichen Zielklarheit zum zweiten Messzeitpunkt können durch die berufliche Zielklarheit zu Semesterbeginn erklärt werden. Die im zweiten Schritt aufgenommene

berufliche Erkundung klärt zusätzlich 2.6 % der Varianz auf. Das standardisierte Beta-Gewicht der anwendungsorientierten Erkundung ist mit .133 signifikant ($p = .030$), die Beta-Gewichte der informationsorientierten und gedanklichen Erkundung hingegen nehmen kaum Einfluss (siehe folgende Tabelle). Diese Ergebnisse entsprechen nicht den Hypothesen zur Bedeutung informationsorientierter und gedanklicher Erkundung.

Im dritten Schritt wird berücksichtigt, wie viele Informationen die Studierenden aktuell zu Berufsbildern haben, die sie interessieren. Der Informationsstand leistet einen statistisch signifikanten Erklärungsbeitrag (1.3 %) - das Beta-Gewicht ist statistisch signifikant ($p = .020$). Dieses Ergebnis bestätigt die vorab formulierte Hypothese zur Bedeutung des Informationsstandes zu interessierenden Berufsbildern.

Die Überprüfung des Vorliegens einer Interaktion zwischen anwendungsorientierter Erkundung und beruflicher Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt findet im vierten Schritt statt. Die Interaktion leistet keinen weiteren Erklärungsbeitrag ($F(6,122) = 34.043$; $p = .000$).

Tabelle 50: Hierarchische Regression mit beruflicher Zielklarheit als abhängige Variable (Längsschnitt)

Schritt	Variable	B	SE B	β	adj. R^2	ΔR^2	ΔF	p
1	(Konstante)	3.882	.080		.			
	Berufliche Zielklarheit zu T1	.744	.056	.761***	.577	.580	175.248	.000
2	(Konstante)	3.882	.078					
	Berufliche Zielklarheit zu T1	.714	.056	.731***				
	Anwendungsorientierte Erkundung	.187	.085	.133*				
	Informationsorientierte Erkundung	.042	.086	.029				
	Gedankliche Erkundung	.093	.117	.047	.593	.026	2.672	.050
3	(Konstante)	3.882	.077					
	Berufliche Zielklarheit zu T1	.670	.058	.686***				
	Anwendungsorientierte Erkundung	.171	.084	.122*				
	Informationsorientierte Erkundung	.008	.085	.005				
	Gedankliche Erkundung	.148	.117	.075				
	Informationsstand zu interessanten Berufen	.227	.096	.142*	.607	.017	5.555	.020
4	(Konstante)	3.897	.078					
	Berufliche Zielklarheit zu T1	.674	.059	.690***				
	Anwendungsorientierte Erkundung	.171	.084	.122*				
	Informationsorientierte Erkundung	.013	.086	.009				
	Gedankliche Erkundung	.135	.118	.068				
	Informationsstand zu interessanten Berufen	.225	.096	.140*				
	Interaktion Berufliche Zielklarheit zu T1 x anwendungsorientierte Erkundung	-.061	.056	-.061	.608	.004	1.202	.275

Anmerkungen: $N = 129$; * $p < .05$, ** $p < .01$ und *** $p < .001$

8.4.3. Zusammenfassung und Diskussion

Wie in der Querschnittuntersuchung fällt die berufliche Erkundung unter den Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht höher aus als unter den Studierenden der traditionellen Studiengänge. Auffällig ist, dass unter den Bachelorstudierenden die Anzahl der verschiedenartigen anwendungsorientierten Erkundungsformen tendenziell geringer ausfällt als in den anderen Studiengängen. Dies ist durch die zeitlich straffe Organisation der neuen Studiengänge erklärbar. Es zeigt sich also auch in der Längsschnittstudie Optimierungsbedarf, was die Erhöhung des Praxisbezugs in den neu eingeführten Studiengängen angeht.

Es wurde überprüft, ob sich die Studierendentypen auch über die Zeit hinsichtlich ihrer beruflichen Erkundung unterscheiden. Studierende des zielklaren anwendungsorientierten Typs zeichnen sich dadurch aus, dass sie auch im weiteren Studienverlauf im hohen Ausmaß anwendungsorientierte Erkundung betreiben. Studierende der nicht-zielklaren Typen weichen im Semesterverlauf in ihrer beruflichen Erkundung nicht so deutlich von den zielklaren Typen ab, wie das in der Querschnittuntersuchung der Fall war. Dennoch fällt das Erkundungsverhalten insbesondere unter den nicht-zielklaren wenig erkundenden Studierenden geringer aus als unter den übrigen Studierenden. In zukünftigen Untersuchungen ist zu überprüfen, ob die wenig Erkundenden über einen längeren Zeitraum, beispielsweise ein Jahr, ein geringeres Erkundungsverhalten zeigen als die übrigen Studierenden. Es wäre dann zu prüfen, ob diese Studierenden Unterstützung benötigen bei der beruflichen Erkundung an sich oder ob die Motivation bezüglich beruflicher Erkundung und Zielklärung gefördert werden sollte.

Die Mehrheit der Studierenden setzt sich gedanklich mit sich selbst und ihrer beruflichen Laufbahn auseinander. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der aktuellen beruflichen Zielklarheit und dem Ausmaß gedanklicher Erkundung in den letzten sechs Monaten. Die gedankliche Erkundung hängt außerdem positiv mit der anwendungs- und informationsorientierten Erkundung zusammen. Aber die gedankliche Erkundung leistet – entgegen der theoretischen Vorannahmen – keinen Erklärungsbeitrag zur Veränderung der beruflichen Zielklarheit über ein Semester.

Die regressionsanalytische Erklärung der Veränderung beruflicher Zielklarheit über ein Semester zeigt – wie auch schon die Querschnittuntersuchung – dass von den beruflichen Erkundungsformen nur die anwendungsorientierte Erkundung ein

bedeutsamer Einflussfaktor ist, während die informationsorientierte Erkundung keinen Erklärungsbeitrag leistet.

Ein weiterer Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit ist der Informationsstand zu persönlich interessierenden Berufsbildern. Die Berücksichtigung der subjektiven Einschätzung des Informationsstandes über Berufsfelder, die persönlich interessieren, kommt zu einem interessanten Ergebnis: Der Eindruck, viele Informationen zu interessierenden Berufsfeldern zu haben, hängt zwar positiv, aber nicht sehr eng mit dem Ausmaß bisheriger beruflicher Erkundung zusammen. Daraus kann geschlossen werden, dass es für die Klärung beruflicher Ziele entscheidend ist, das Berufsbild erkundet zu haben, welches den persönlichen Interessen entspricht. Während einige Studierende bereits nach wenig Erkundung auf solch ein Berufsfeld stoßen, sind andere Studierende auch nach verschiedenen Erkundungen noch auf der Suche nach einer interessanten beruflichen Richtung. Umso mehr anwendungsorientierte Erkundungen gemacht werden, desto wahrscheinlicher ist es, interessante Berufsfelder zu entdecken. Daher kann hieraus die Empfehlung abgeleitet werden, dass Studierende möglichst viele Berufsfelder anwendungsorientiert erkunden sollten.

Es besteht keine Interaktion zwischen der beruflichen Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt und dem Ausmaß anwendungsorientierter Erkundung – dies entspricht den Ergebnissen zur Erklärung der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit seit Studienbeginn. Einzelne zielklare Studierende berichten zwar, dass aufgrund der beruflichen Erkundung ihre vormals hohe berufliche Zielklarheit abgenommen hat. Es bestehen aber keine systematischen Unterschiede über die Stichprobe hinweg.

Der Vergleich der Entwicklung beruflicher Zielklarheit unter den vier Studierendtypen zeigt unterschiedliche Entwicklungstendenzen jeweils unter den zielklaren und nicht-zielklaren Typen. Während bei den „sehr Zielklaren“ eine tendenzielle Abnahme zu verzeichnen ist, zeigt sich bei den „zielklaren Anwendungsorientierten“ in der Tendenz eine Zunahme. Auch bei den beiden nicht-zielklaren Typen sind unterschiedliche Entwicklungsrichtungen feststellbar: Die „nicht-zielklaren wenig Erkundenden“ verzeichnen eine leichte Zunahme, während sich bei den „nicht-zielklaren Informationsorientierten“ im Mittel keine Veränderung zeigt. Die Hypothesen zu Entwicklungsrichtungen in Abhängigkeit vom Zielklarheitsniveau zum ersten Messzeitpunkt können somit nicht bestätigt werden. Inwiefern die Typologisierung der Studierenden anhand ihrer beruflichen Zielklarheit und Erkundung über die Zeit Gültigkeit hat, sollte in weiteren Untersuchungen überprüft

werden. Hierbei sollte ein größerer zeitlicher Rahmen, zum Beispiel zwei Jahre mit mehreren Messwiederholungen gewählt werden. So kann der Entwicklungsverlauf und die Gültigkeit der Typologie über ein gesamtes Bachelor- bzw. Masterstudium abgebildet werden.

In der Längsschnittuntersuchung wurden bewusst offene Fragen eingesetzt, um das subjektive Erleben der Entwicklung beruflicher Zielklarheit und deren Deutung zu berücksichtigen. Durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Daten konnte ein differenzierteres Bild der Entwicklung beruflicher Zielklarheit gezeichnet werden. So weisen die offenen Angaben der Studierenden darauf hin, dass berufliche Erkundung sowie die Auseinandersetzung mit Studieninhalten in Hinblick auf die berufliche Zukunft hilfreich sind, aber nicht automatisch in einer hohen beruflichen Zielklarheit resultieren.

Der meist genannte Einflussfaktor beruflicher Zielklarheit bei den offenen Angaben ist die anwendungsorientierte Erkundung, insbesondere in Form von Praktika oder fachnahen Nebenjobs. Dies entspricht den Ergebnissen der quantitativen Quer- und Längsschnittuntersuchung sowie den Ergebnissen der Interviewstudie.

Als hilfreich erleben die Studierenden laut Selbstauskunft auch die informationsorientierte Erkundung. Dies zeigt sich aber nicht in den quantitativen Daten. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sich die Studierenden durch eine konkrete Selbsterprobung im Berufsalltag eher in ihren Zielen bestärkt fühlen und sich dies entsprechend stärker in der Selbsteinschätzung der beruflichen Zielklarheit niederschlägt als der reine Informationsgewinn.

In den offenen Angaben wird die gedankliche Erkundung nur von drei der Befragten als Einflussfaktor genannt – dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den quantitativen Ergebnissen wider. So mag entsprechend der theoretischen Überlegungen von Stumpf et al. (1983) die Selbsterkundung grundsätzlich wichtig im Erkundungsprozess sein, sie trägt aber allein nicht zur Klärung beruflicher Ziele bei.

Die Studierenden betonen in den offenen Angaben, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Studium die Zielklärung anregt. Die theoretischen Interessenschwerpunkte führen bei einigen Studierenden zu einer Ausrichtung auf eine spezifische berufliche Richtung. Dies unterstreicht die Wichtigkeit praxisbezogener Lehrveranstaltungen, da hier explizit eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt wird. Zudem wird das Ergebnis der Interviewstudie bestätigt, in der ebenfalls

die kognitive Auseinandersetzung mit den Studieninhalten als positiver Einflussfaktor gesehen wurde.

Gewünscht wird zur Förderung der Zielklärung im Studium durch die Hochschule mehr Praxisbezug, Möglichkeiten zum Austausch im Rahmen von Informationsveranstaltungen und individuelle Beratung. Die Ergebnisse der Interviewstudie zur erwarteten Unterstützung bei der Zielklärung konnten so auf einer breiteren empirischen Basis bestätigt werden. Die Analysen der offenen Angaben der Studierenden verhelfen zu einem besseren Verständnis der verschiedenartigen Wünsche und Erwartungen der Studierenden. Hochschulen können hieraus Hinweise für eine bessere Unterstützung der Berufsvorbereitung und Zielklärung ableiten. Die Ergebnisse legen nahe, dass Studierende zum einen Anregungen zur beruflichen Zielklärung im Studienverlauf und zum anderen Unterstützung bei der Konkretisierung der Zielsetzung während des Übergangs vom Studium ins Berufsleben wünschen. Hieraus leitet sich die Notwendigkeit ab, Angebote mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung anzubieten. Am Anfang des Studiums bietet es sich an, verschiedene berufliche Möglichkeiten, die an eine Studienrichtung und den Studienabschluss (Bachelor, Master) geknüpft sind, vorzustellen – zum einen durch die Dozent/innen in den regulären Lehrveranstaltungen, zum anderen in speziellen Veranstaltungen mit Personen aus der Praxis. Im Laufe des Studiums sehen Studierende verpflichtende Praktika als nützlich an. Gegen Ende des Studiums sollten Anforderungsprofile und eventuell geforderte Zusatzqualifikationen der Arbeitgeber seitens der Hochschule kommuniziert werden.

Als Einschränkung ist jedoch der häufig bestehende Mangel finanzieller und personeller Ressourcen an Hochschulen zu beachten. Ein maßgeschneidertes Programm für jeden Studierenden bieten zu wollen, ist ein unrealistisches Ziel. Vorstellbar ist es aber, bei der Entwicklung von Angeboten bestimmte Merkmale der vier Typen Studierender zu berücksichtigen. Studierende des Typs „wenig erkundende Nicht-Zielklare“ sollten im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen Informationen zu möglichen Erkundungsformen und zu der Wichtigkeit beruflicher Erkundung für die Zukunft erfahren. Nicht-zielklare Studierenden, die bereits ihre Umwelt erkunden, könnten mit Angeboten zur Selbstreflexion und mehr Informationen zu beruflichen Möglichkeiten unterstützt werden. Je mehr Informationen die Studierenden über verschiedenartige berufliche Richtungen erfahren, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein interessantes Berufsfeld entdeckt wird. Auch die Studierenden der zielklaren Typen sollten die angestrebte berufliche Richtung rechtzeitig anwendungsorientiert erkunden, damit nicht erst beim Eintritt ins Berufsleben die Erkenntnis kommt, dass dieses Berufsfeld doch nicht den persönlichen Erwartungen und Interessen entspricht.

8.5. Latent-Change-Modell zum Einfluss der Entwicklung beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium

8.5.1. Fragestellung und Hypothesen

In bisherigen Untersuchungen wurden die Bedeutung spezifischer Ziele für einzelne Merkmale der Haltung zum Studium, wie Motivation, Zufriedenheit oder Abbruchüberlegungen, untersucht. Die vorliegende Untersuchung ist die erste, in welcher die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium über einen längeren Zeitraum betrachtet wird und der Einfluss der Veränderung der beruflichen Zielklarheit auf die Entwicklung der Haltung zum Studium analysiert wird.

Hierbei wird von folgenden Hypothesen ausgegangen:

1. Die Veränderung beruflicher Zielklarheit trägt zur Erklärung der Veränderung der Haltung zum Studium bei.
2. Eine Abnahme beruflicher Zielklarheit führt zu einer Verschlechterung der Haltung zum Studium.
3. Eine Zunahme beruflicher Zielklarheit führt zu einer Verbesserung der Haltung zum Studium.

Mittels eines Latent-Change-Modells wird die postulierte dynamische Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Haltung zum Studium modelliert. Als Untersuchungsvariablen werden also nicht die beobachteten Veränderungswerte verwendet, sondern latente Differenzvariablen, um interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen feststellen zu können. Zum ersten und zweiten Messzeitpunkt wurden dieselben Items zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium eingesetzt.

Die abhängige Variable ist hierbei die latente Differenzvariable Haltung zum Studium, die durch die latente Differenzvariable berufliche Zielklarheit sowie die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt erklärt wird (Abbildung 12).

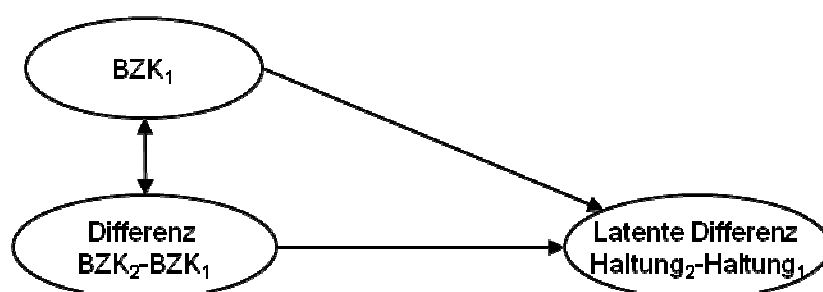


Abbildung 12: Modell zur Veränderung der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium

8.5.2. Ergebnisse

Die Modellierung der jeweiligen Messmodelle für die berufliche Zielklarheit und Haltung zum Studium mit indikatorspezifischen Faktoren ergibt für das Modell zur Haltung zum Studium einen guten Fit. Beim Modell der beruflichen Zielklarheit passt das Modell mit einem indikatorspezifischen Faktor besser als mit zwei indikatorspezifischen, weshalb nur für das negativ formulierte Item ein indikatorspezifischer Faktor ergänzt wird. Die positiv formulierten Items werden als Referenzindikatoren gewählt. Für jedes der beiden Messmodelle ist die Annahme strikter Messinvarianz erfüllt (siehe Tabelle 51 und Tabelle 52).

Tabelle 51: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – berufliche Zielklarheit

Modell	Modellfit	χ^2 -Differenzentest
ohne Messinvarianz (1 indikatorspezif. Faktor)	$\chi^2(7, 130) = 12.997, p = .072, CFI = .978,$ TLI= .954, RMSEA= .081	
schwache Messinvarianz	$\chi^2(9, 130) = 15.923, p = .069, CFI = .975,$ TLI= .959, RMSEA= .077	$\chi^2(2, 130)=2.99,$ $p = .224$
starke Messinvarianz	$\chi^2(11, 130) = 16.866, p = .112, CFI = .979,$ TLI= .971, RMSEA= .064	$\chi^2(2, 130)=1.64,$ $p=.559$
strikte Messinvarianz	$\chi^2(14, 130) = 18.599, p = .181, CFI = .983,$ TLI= .982, RMSEA= .050	$\chi^2(3, 130)= 2.62,$ $p=0.454$

Tabelle 52: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – Haltung zum Studium

Modell	Modellfit	χ^2 -Differenzentest
ohne Messinvarianz (2 indikatorspezif. Faktoren)	$\chi^2(5, 130) = 9.196, p = .102, CFI = .988,$ TLI= .965, RMSEA= .080	
schwache Messinvarianz	$\chi^2(7, 130) = 14.859, p .038 CFI = .978,$ TLI= .954, RMSEA= .093	$\chi^2(2, 130)=6.28,$ $p=0.043$
starke Messinvarianz	$\chi^2(9, 130) = 17.117, p 0.047, CFI = .978,$ TLI= .963, RMSEA= 0.083	$\chi^2(2, 130)= 2.254,$ $p=.324$
strikte Messinvarianz	$\chi^2(12, 130) = 21.021, p = .050, CFI = .975,$ TLI= .969, RMSEA= .076	$\chi^2(3,130)= 3.59,$ $p= 0.308$

Im nächsten Schritt wird das latente Change-Modell mit beiden Messmodellen hinsichtlich strikter Messinvarianz geprüft (Tabelle 53). Das Latent-Change-Modell mit der Annahme strikter Messinvarianz weist einen sehr guten Fit auf (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53: Modellvergleiche zur Prüfung der Messinvarianz – Latent-Change-Modell

Modell	Modellfit	χ^2 -Differenzentest
ohne Messinvarianz (mit indikatorspezif. Faktoren)	$\chi^2(36, 130) = 42.219, p = .220, CFI = .992, TLI = .985, RMSEA = .036$	
schwache Messinvarianz	$\chi^2(40, 130) = 50.170, p = .130, CFI = .987, TLI = .978, RMSEA = .044$	$\chi^2(4, 130) = 8.407, p = .078$
starke Messinvarianz	$\chi^2(44, 130) = 53.109, p = 0.163, CFI = .988, TLI = .982, RMSEA = .040$	$\chi^2(4, 130) = 2.916357, p = .571919$
strikte Messinvarianz	$\chi^2(50, 130) = 58.363, p = .195, CFI = .989, TLI = .985, RMSEA = .036$	$\chi^2(6, 130) = 5.67, p = .461$

Abschließend wird entsprechend der Hypothesen das finale Latent-Change-Modell aufgestellt, in dem die latente Differenzvariable der Haltung zum Studium durch die latente Differenzvariable der beruflichen Zielklarheit sowie der beruflichen Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt erklärt wird. Zudem stellt die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt einen Prädiktor der Haltung zum Studium zum ersten Messzeitpunkt dar. Mittels dem Latent-Change-Modell kann also gezeigt werden, in welcher Beziehung über ein Zeitintervall von sechs Monaten die Unterschiede in der beruflichen Zielklarheit der ersten Erhebung sowie die interindividuellen Unterschiede in der intraindividuellen Veränderung der beruflichen Zielklarheit zu interindividuellen Unterschieden in der intraindividuellen Veränderung der Haltung zum Studium stehen. Das Latent-Change-Modell weist einen sehr guten Fit auf: $\chi^2(52, 130) = 59.401; p = .264; CFI = .990; TLI = .988; RMSEA = .033; KI_{RMSEA} = .000, .067$.

Der Differenzmittelwert der beruflichen Zielklarheit liegt bei 0.143 – das positive Vorzeichen besagt, dass die berufliche Zielklarheit im Mittel zwischen ersten und zweiten Messzeitpunkt zugenommen hat. Der z-Wert beträgt 1.209 ($p = .227$) – dieser Unterschied ist somit nicht statistisch bedeutsam.

In Tabelle 54 sind die unstandardisierten Intercepts, Faktorladungen und Varianzkomponenten der Messmodelle dargestellt.

Die standardisierten Faktorladungen fallen bei einigen Indikatoren deutlich niedriger aus als bei anderen. Entsprechend fallen bei diesen Indikatoren die standardisierten Ladungen auf den indikatorspezifischen Faktoren hoch aus. Dies deutet darauf hin, dass die Indikatoren eher heterogen sind und indikatorspezifische Varianz in höherem Maße vorliegt.

Tabelle 54: Geschätzte Intercepts, Faktorladungen und Varianzkomponenten im Latent-Change-Modell

Variable	Intercept	State Faktorladungen			Indikatorspezifische Faktorladungen			Varianzkomponenten		
		Schätzwert	SE	standard. Schätzwert	Schätzwert	SE	standard. Schätzwert	State	Indikator- spezifisch	Reliabilität
BZK11	.705 ^a	.889 ^e	.092	.727	1.00*	--	.464	.529	.215	.744
BZK21	.164 ^b	.947 ^f	.045	.855	--	--	--	.731	--	.731
BZK31	.00*	1.00*	--	.875	--	--	--	.766	--	.766
BZK12	.705 ^a	.889 ^e	.092	.716	1.00*	--	.472	.513	.223	.735
BZK22	.164 ^b	.947 ^f	.045	.847	--	--	--	.717	--	.717
BZK23	.00*	1.00*	--	.868	--	--	--	.753	--	.753
Halt11	1.004 ^c	.769 ^g	.134	.546	1.00*	--	.667	.298	.445	.743
Halt21	.635 ^d	.773 ^h	.125	.596	1.00*	--	.622	.355	.387	.742
Halt31	.00*	1.00*	--	.815	--	--	--	.664	--	.664
Halt12	1.004 ^c	.769 ^g	.134	.588	1.00*	--	.655	.346	.429	.775
Halt22	.635 ^d	.773 ^h	.125	.629	1.00*	--	.599	.396	.359	.754
Halt32	.00*	1.00*	--	.839	--	--	--	.704	--	.704

Anmerkungen: BZK = Berufliche Zielklarheit, Halt = Haltung zum Studium; die erste Zahl bezieht sich auf den Indikator, die zweite auf den Messzeitpunkt; fixierte Parameter sind mit * gekennzeichnet; Standardfehler werden nicht für fixierte Parameter ausgegeben; Parameter, die über die Zeit gleichgesetzt sind, haben denselben Buchstaben als Exponent.

Die jeweilige quadrierte standardisierte Ladung stellt den prozentualen Anteil der Varianz dar, der durch den State-Faktor bzw. indikatorspezifischen Faktor erklärt wird. Die Summe der beiden quadrierten Ladungen ergibt den Gesamtanteil der Varianz, der durch die beiden Faktoren erklärt wird und entspricht der Reliabilität. Die Reliabilitätskoeffizienten fallen für einige Indikatoren zufriedenstellend aus, für andere wenig zufriedenstellend (Tabelle 54). 22 % bis 45 % der beobachteten Varianz ist auf indikatorspezifische Effekte zurückzuführen. Dies bedeutet, dass die Indikatoren in einem mittleren Ausmaß dieselbe latente Dimension messen.

In Abbildung 13 ist das Strukturgleichungsmodell des Latent-Change-Modells mit den standardisierten Regressionskoeffizienten dargestellt. Hier zeigt sich, dass die intraindividuelle Veränderung der Haltung zum Studium signifikant vorhergesagt wird durch Veränderungen in der beruflichen Zielklarheit ($\beta = .481$). Die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt trägt hingegen nicht zur Erklärung der Veränderung der Haltung zum Studium bei ($\beta = .046$). Insgesamt können 22 % der Varianz der Veränderung der Haltung zum Studium durch die Veränderung der beruflichen Zielklarheit erklärt werden.

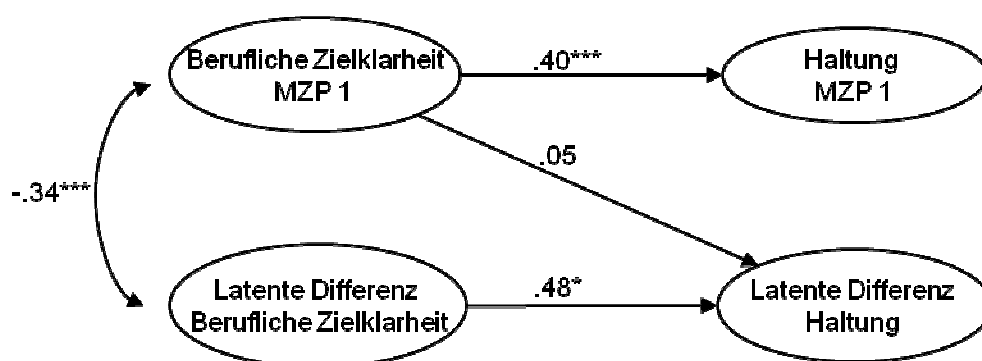


Abbildung 13: Latent-Change-Modell mit standardisierten Pfadkoeffizienten

Anmerkungen: * $p < .05$, *** $p < .001$; aus Übersichtlichkeitsgründen sind nur signifikante Korrelationen dargestellt

8.5.3. Diskussion und Fazit

Ziel war es, die Veränderung der Haltung zum Studium in Abhängigkeit von der Veränderung der beruflichen Zielklarheit zu untersuchen. Mittels des Latent-Change-Modells kann die messfehlerbereinigte Veränderung mehrerer Konstrukte gleichzeitig berücksichtigt werden. Verglichen mit bisherigen empirischen Untersuchungen war das Neuartige dieses Ansatzes, dass die Veränderungen der beruflichen Zielklarheit mit der

Entwicklung der Haltung zum Studium in Beziehung gebracht wurden. Daher ist die vorliegende Untersuchung eine der ersten, in der gezeigt wurde, dass messfehlerbereinigte intraindividuelle Veränderungen der beruflichen Zielklarheit mit messfehlerbereinigten intraindividuellen Veränderungen der Haltung zum Studium zusammenhängen. Die Ergebnisse können daher als Bestätigung der theoretischen Überlegungen gesehen werden und entsprechen bisherigen empirischen Befunden.

Folgende Einschränkungen sind bei der vorliegenden Untersuchung zu beachten:

Die Skalen zur Erfassung der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium wurden zuvor an Studierenden erprobt, wobei sich hohe Reliabilitäten der Skalen insgesamt ergaben. Die Reliabilitäten der einzelnen Indikatoren fielen jedoch nur zum Teil zufriedenstellend aus. Daher ist zu empfehlen, in zukünftigen Untersuchungen der Haltung zum Studium zusätzliche Items einzusetzen.

Die durch das Modell bestätigten Wechselwirkungen zwischen Veränderungen der beruflichen Zielklarheit und der Haltung zum Studium dürfen nur vorsichtig im Sinne von Ursache und Wirkung interpretiert werden. Zur Feststellung der kausalen Wechselwirkungen sollten daher (quasi-)experimentelle Untersuchungen durchgeführt werden.

Zu beachten ist, dass in einem Latent-Change-Modell die Veränderung in Form der latenten Differenz zwischen zwei Messzeitpunkten dargestellt wird. Daher können Annahmen über die funktionale Form der Veränderung (z.B. linear, u-förmiges Wachstum) nicht getestet werden. Dies ist nur bei mehr als zwei Messzeitpunkten im Rahmen von latenten Wachstumskurvenmodellen möglich. Die Frage, in welcher Form sich die berufliche Zielklarheit und die Haltung zum Studium langfristig verändern (z.B. linear oder kurvilinear) und welcher wechselseitige Einfluss hierbei besteht, ist in Zukunft zu untersuchen.

Die Studie umfasst die Daten von 130 Studierenden, von denen 45 Prozent den auslaufenden Diplom- und Magisterstudiengängen angehört. Das Modell sollte daher an einer Stichprobe, bestehend nur aus Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengängen, erneut getestet werden.

Der zeitliche Abstand zwischen den beiden Befragungen beträgt ein halbes Jahr. Für weitere Untersuchungen ist es sinnvoll, den Befragungszeitraum auszudehnen, z.B. über drei Semester.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die theoretischen Vorüberlegungen und bisherigen empirischen Befunde zur Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium und damit auch die Wichtigkeit, berufliche Zielklarheit im Studium zu fördern.

Eine Abnahme der Zielklarheit geht mit einer Verminderung der positiven Haltung zum Studium einher. Die berufliche Zielklarheit stellt somit einen unmittelbaren Einflussfaktor auf die Haltung zum Studium dar. Wie eine Längsschnittstudie von Brandstätter et al. (2006) zeigte, stellt eine negative Haltung zum Studium über einen längeren Zeitraum eine Bedingung des Studienabbruchs dar. Eine gezielte Förderung beruflicher Zielklarheit kann durch Modifikation der Haltung zum Studium der Abbruchtendenz entgegenwirken. Bei der Entwicklung von Maßnahmen oder Angeboten, welche die Studienzufriedenheit und Motivation im Studium fördern bzw. Abbruchüberlegungen mindern sollen, ist daher die Bedeutung der beruflichen Zielklarheit der Studierenden stärker zu beachten. So kann indirekt über die Unterstützung der beruflichen Zielklärung im Studium auch die positive Haltung zum Studium gefördert werden. Hierzu gibt es erste empirische Befunde (Dargel, 2006). Diese lassen den Schluss zu, dass durch Interventionsprogramme zu Studienzielen die Effektivität bei der Verwirklichung persönlicher Studienziele gesteigert werden und so indirekt die Haltung zum Studium optimiert werden kann (vgl. Dargel, 2006, S. 240). Daher sollte bei zukünftigen Forschungsarbeiten zu Interventionen, die sich auf berufsspezifische Ziele beziehen, überprüft werden, ob sich die Intervention auch auf die Haltung zum Studium auswirkt – kurz- wie längerfristig. Zu empfehlen ist die Implementierung von Förderprogrammen bezüglich beruflicher Zielklarheit und Berufsvorbereitung in den Studienalltag. Ein erstes Projekt dieser Art stellt KOMPASS dar, welches an der Freien Universität Berlin durchgeführt wurde.

8.6. Verfolgung beruflicher Ziele im Studium

8.6.1. Fragestellung und Hypothesen

Die Studierenden nannten zum ersten Befragungszeitpunkt ein persönliches Ziel, das sie im Laufe des Semesters verfolgen wollten. Es interessiert in der Längsschnittuntersuchung, als wie erfolgreich die Studierenden die Zielverfolgung zum zweiten Befragungszeitpunkt bewerten und welche Einflussfaktoren des subjektiv erlebten Erfolgs bestehen.

Entsprechend dem teleonomischen Modell des Wohlbefindens findet die Zielbindung sowie die subjektiv eingeschätzte Realisierbarkeit eines Ziels Berücksichtigung. Eine Annahme des Modells besagt, dass starke Zielbindungen unwirksam bleiben, wenn Ziele durch ungünstige Bedingungen blockiert werden (ausführlich in Abschnitt 2.4.1). Statistisch gesehen bedeutet dies, dass der Effekt, den die Zielbindung auf die Zieleffektivität ausübt, durch die jeweiligen Realisierungsbedingungen moderiert wird (vgl. Brunstein et al., 2008, S. 178).

Hypothese 1: Je höher die Zielbindung und die subjektiv eingeschätzte Realisierbarkeit ausgeprägt sind, desto besser fällt die Zielerreichung aus.

Hypothese 2: Es besteht ein interaktiver Effekt zwischen Entschlossenheit und Realisierbarkeit, in dem Sinne, dass der Einfluss der Entschlossenheit auf die Zielerreichung durch die Realisierbarkeit moderiert wird.

Als weiterer Einflussfaktor der Zielverfolgung wird die berufliche Zielklarheit berücksichtigt, die laut dem Modell Aktiver Anpassung fördert, dass Personen diejenigen Handlungen auswählen, die sie ihrem Ziel näher bringen und sich positiv auf die Zielerreichung auswirkt (ausführlich in Abschnitt 2.4.2).

Hypothese 3: Die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt trägt zur Erklärung der Zielerreichung bei. Je höher die berufliche Zielklarheit ausgeprägt ist, desto förderlicher wirkt sie sich auf die Zielerreichung aus.

Eine weitere Forschungsfrage lautet:

- Was trägt aus Sicht der Studierenden zum Erfolg bei der Verfolgung berufsbezogener proximaler Ziele bei?
- Können anhand der Angaben der Studierenden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Hochschule abgeleitet werden?

8.6.2. Ergebnisse

126 der 130 Studierenden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, nannten zum ersten Messzeitpunkt ein Ziel, das sie während des Semesters (inkl. Semesterferien) verfolgen wollten. Die genannten Ziele sind in der folgenden Tabelle kategorisiert aufgeführt. 48 % der Befragten nannten ein leistungsorientiertes Ziel, 52 % hingegen ein entwicklungsorientiertes Ziel. Unter den entwicklungsorientierten Zielen wird am häufigsten die anwendungsorientierte Erkundung genannt (23 Nennungen), gefolgt von extracurricularen Weiterbildungen (18 Nennungen). Weitere entwicklungsorientierte Ziele sind die informationsorientierte Erkundung (9 Nennungen) sowie das Vorantreiben der Zielfindung bzw. Selbsterkundung (11 Nennungen).

Das meistgenannte leistungsorientierte Ziel ist das Erzielen von Fortschritten im Studium (41 Nennungen). Weitere Ziele sind Stellensuche und Bewerben (8 Nennungen) sowie das Erreichen bestmöglicher Leistungen (10 Nennungen).

Bei der ersten Befragung wurden die Studierenden gebeten, die Realisierbarkeit ihres Ziels sowie ihre Entschlossenheit, das Ziel zu verfolgen, einzuschätzen. Die mittleren Ausprägungen der subjektiv wahrgenommenen Realisierbarkeit der Ziele und der Entschlossenheit sind für die in Kategorien zusammengefassten Ziele ebenfalls in Tabelle 55 dargestellt.

Tabelle 55: Mittelwerte und Standardabweichungen der Entschlossenheit und Realisierbarkeit

Verfolgtes Ziel während des Semesters	Entschlossenheit			Realisierbarkeit	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Entwicklungsorientiertes Ziel	65	3.98	0.78	3.30	0.76
<i>Anwendungsorientierte Erkundung</i>	23	3.95	0.70	3.15	0.64
<i>Informationsorientierte Erkundung</i>	9	3.83	0.73	3.28	0.60
<i>extracurriculare Weiterbildung</i>	18	3.68	0.73	3.26	0.93
<i>Zielfindung / Selbsterkundung</i>	11	4.45	0.91	3.62	0.79
<i>Sonstiges</i>	4	4.50	0.54	3.54	0.84
Leistungsorientiertes Ziel	61	4.13	0.66	3.49	0.73
<i>Fortschritte im Studium erzielen</i>	41	4.12	0.65	3.43	0.74
<i>Bestmögliche Leistungen erzielen</i>	10	4.08	0.71	3.72	0.72
<i>Stellensuche und Bewerben</i>	8	4.12	0.78	3.50	0.81
<i>Sonstiges</i>	2	4.50	0.71	3.42	0.12

Anmerkungen: $N = 126$; Fünfstufiges Antwortformat von 1 = gar nicht zutreffend bis 5 = völlig zutreffend

Insgesamt wird die Einschätzung der Realisierbarkeit des Ziels im Mittel mit $M(SD) = 3.39(.74)$ etwas niedriger eingeschätzt als die Zielbindung ($M(SD) = 4.05(.73)$). In Abhängigkeit davon, ob ein leistungs- oder entwicklungsorientiertes Ziel verfolgt wurde, fallen die Einschätzungen der Realisierbarkeit der Ziele ($F(1,124) = 1.924$; $p = .168$) sowie die Entschlossenheit, das Ziel zu verfolgen ($F(1,124) = 1.352$; $p = .247$) nicht unterschiedlich aus.

Die Einschätzung des Ausmaßes der Zielerreichung zeigt, dass im Mittel die Ziele eher erreicht worden sind ($M(SD) = 4.17 (1.48)$). Knapp ein Drittel der Studierenden (30 %) gibt an, ihr Ziel überhaupt nicht oder eher nicht erreicht zu haben (Wert zwischen 1 und 3). 49 % bewerten ihr Ziel als eher erreicht (Wert 4 oder 5) und ein gutes Fünftel hat ihr Ziel vollständig erreicht (Wert 6; 21 %). In Abhängigkeit davon, ob von den Studierenden ein leistungs- oder entwicklungsorientiertes Ziel verfolgt wurde, gibt es keinen Unterschied in der Einschätzung der Zielerreichung ($F(1,122) = 1.493$, $p = .22$).

Tabelle 56: Fortschritt bei der Zielerreichung

Verfolgtes Ziel während des Semesters	Zielerreichung		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Entwicklungsorientiertes Ziel	64	4.05	1.47
Anwendungsorientierte Erkundung	22	4.45	1.60
Informationsorientierte Erkundung	9	4.33	1.41
extracurriculare Weiterbildung	18	3.67	1.46
Zielfindung/Selbsterkundung	11	3.45	1.29
Sonstiges	4	4.50	1.00
Leistungsorientiertes Ziel	60	4.37	1.44
Fortschritte im Studium erzielen	41	4.20	1.38
Bestmögliche Leistungen erzielen	9	5.44	0.53
Stellensuche und Bewerben	8	4.25	2.05
Sonstiges	2	3.50	0.71

Anmerkung: *N* = 124; sechsstufiges Antwortformat von 1 = „überhaupt nicht erreicht“ bis 6 = „vollständig erreicht“

Es besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Zielerreichung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit (Tabelle 57). Bei der beruflichen Zielklarheit zeigt sich ein tendenziell positiver Zusammenhang mit der Zielerreichung – dieser ist aber nicht statistisch signifikant ($p = .057$). Die Entschlossenheit hingegen korreliert nicht mit der Zielerreichung. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der beruflichen Zielklarheit und der Entschlossenheit sowie der Realisierbarkeit.

Tabelle 57: Korrelation der Prädiktoren der Zielerreichung

	Zielerreichung	Entschlossenheit	Realisierbarkeit	berufliche Zielklarheit
Entschlossenheit (zentriert)	.082			
Realisierbarkeit (zentriert)	.254**	.395***		
berufliche Zielklarheit (zentriert)	.142	.345***	.294***	
Interaktion Entschlossenheit (zentriert) x Realisierbarkeit (zentriert)	-.041	-.190*	-.126	-.029

Anmerkungen: *N* = 126; ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur Erklärung der subjektiv wahrgenommenen Zielerreichung wurden als Prädiktoren im ersten Block der hierarchischen Regression die Entschlossenheit, Realisierbarkeit und die berufliche Zielklarheit zum ersten Messzeitpunkt aufgenommen. Dann wurde im zweiten

Block der Interaktionsterm (Produkt aus Entschlossenheit und Realisierbarkeit) hinzugefügt.

Wie in Tabelle 58 deutlich wird, ist die wahrgenommene Realisierbarkeit ein signifikanter Prädiktor der Zielerreichung ($\beta = .25$; $p = .012$). Bisherigen empirischen Befunden und theoretischen Annahmen widersprechend trägt die Entschlossenheit nicht zur Erklärung der Zielerreichung bei ($\beta = -.05$; $p = .647$). Das Regressionsgewicht der beruflichen Zielklarheit fällt ebenfalls gering aus ($\beta = .085$; $p = .373$). Insgesamt beträgt die Varianzaufklärung durch die drei Prädiktoren 7 % ($F(3,122) = 3.100$; $p = .029$).

Der Interaktionsterm, der im zweiten Schritt berücksichtigt wurde, trägt nicht zur Erklärung der Varianz bei – insgesamt verschlechtert sich sogar das Ergebnis. Die Annahme einer Beeinflussung der Entschlossenheit durch die Realisierbarkeit ist somit nicht bestätigt.

Tabelle 58: Hierarchische Regression mit Zielerreichung als abhängige Variable

Schritt	Variable	B	SE B	β	adj. R^2	ΔR^2	ΔF	p
1	(Konstante)	4.171	.128		.			
	Entschlossenheit	-.091	.199	-.045				
	Realisierbarkeit	.493	.193	.247*				
	berufliche Zielklarheit	.087	.098	.085	.048	.071	3.100	.029
2	(Konstante)	4.181	.139					
	Entschlossenheit	-.097	.202	-.048				
	Realisierbarkeit	.491	.194	.245*				
	berufliche Zielklarheit	.088	.098	.086				
	Realisierbarkeit X Entschlossenheit	-.047	.244	-.017	.040	.000	.037	.849

Anmerkungen: $N = 126$; * $p < .05$

Die Studierenden wurden außerdem gebeten, nicht nur ihren Erfolg bei der Zielverfolgung einzuschätzen, sondern auch offen anzugeben, was ihnen bei der Zielverfolgung geholfen hat bzw. was sie bei der Realisierung ihrer Ziele behindert hat. Mittels dieses Vorgehens werden Einflussfaktoren der Zielverfolgung erfasst, welche die Studierenden als subjektiv bedeutsam erlebt haben. Bei der Analyse der Angaben interessiert besonders, welche hemmenden und fördernden Faktoren auf Seiten der Hochschule bzw. des Studiums identifizierbar sind. Hieraus können möglicherweise Hinweise abgeleitet werden, wie die Hochschule Studierende bei der Zielverfolgung (noch mehr) unterstützen kann.

In der folgenden Tabelle 59 sind die fördernden und hemmenden Faktoren bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele aufgeführt, die von 53 Studierenden genannt wurden. Die Originalnennungen zu Einflussfaktoren auf die Verfolgung entwicklungs- und leistungsorientierter Ziele sind in Anhang E und Anhang F aufgeführt.

Tabelle 59: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele

Ziel	Förderliche Faktoren	hemmende Faktoren
Informationssuche zu Berufsbildern	<ul style="list-style-type: none"> - Fachnaher Nebenjob - Lehrveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht ausreichende Informationen
verschiedene Gebiete des Fachs erkunden	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrveranstaltungen - Realisierung, dass Entscheidung erforderlich, was nach dem Bachelor folgen soll 	<ul style="list-style-type: none"> - Studienordnung - Befassen nur mit bestimmten Themen
extracurriculare Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlichkeitseigenschaften (Fleiß, Hartnäckigkeit) - Praktische Erprobung - Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Studieninhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Dinge gleichzeitig verfolgen - zu theoretische Vorlesungen - Überlegung, das Studienfach zu wechseln
Auslandsaufenthalt		<ul style="list-style-type: none"> - Schlechte Selbstorganisation - Unsicherheit - Für Nebenfachabschlussprüfungen länger gebraucht als erwartet - Auslandsaufenthalt ist anders verlaufen als geplant - Finanzielle Probleme
Forschungsprojekt	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung vom Professor bei Beantragung eines Stipendiums - Forschungsprojekt an der Universität 	
fachnahen Nebenjob finden	<ul style="list-style-type: none"> - Durchhaltevermögen - Kontakt suchen - fachfremde Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> - ungenügend fachspezifische Kenntnisse

[Fortsetzung der Tabelle auf folgender Seite]

[Fortsetzung der Tabelle 59]

Ziel	Förderliche Faktoren	hemmende Faktoren
Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit des Praktikumsbetriebs - Stellenangebote an der Universität, schwarzes Brett - Motivation - Ehrgeiz - Spaß bei der Recherche selbst - klare Vorstellung, was ich von diesem Praktikum erwarte - Bekannte haben geholfen - Praktikum entsprach persönlichen Vorstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Praktikum sporadisch und deshalb nicht so geeignet für Zielklärung - Der Stundenplan lässt keine Zeit während des Semesters für Praktika - Prüfungsperioden werden so spät festgelegt, dass die Semesterferien erst spät geplant werden können - Schlechte Organisation - Praktikum entsprach nicht dem interessierenden Berufsfeld - Prüfungen wichtiger - Starre Struktur des Studiums - Unklare Vorstellung davon, was ich genau will - Erfolgloser Kontaktaufbau
in der Zielfindung voranschreiten	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit zu haben - Im Internet recherchieren, Informationsbeschaffung - Freunde treffen, Ideen sammeln - Kontakte knüpfen - Diplomarbeit zeigte, dass wissenschaftliches Arbeiten Spaß macht - Auseinandersetzung mit der Frage, welche Stellen interessieren 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht genügend Zeit allgemein bzw. wegen Abschlussprüfungen, um über Zielfindung und das zukünftige Berufsleben nachzudenken - ein Praktikum nicht ausreichend für Zielklärung - Praktikum anders als erwartet - Beratung fehlte, zu wenig Informationen über die Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Neue Bekanntschaften - Psychoanalyse, Körpertherapie - Dozenten gaben in Seminaren Tipps, zeigten Berufsfelder auf 	<ul style="list-style-type: none"> - kein differenzierter Blick auf die mögliche Praxis in Seminaren (Master) - Nicht ausreichend Tipps von Dozenten
sonstige entwicklungsorientierte Ziele	<ul style="list-style-type: none"> - Praktikum - fachnaher Nebenjob 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitdruck - zu wenig Zeit neben Studium und Job

Anmerkungen: N = 53; Mehrfachnennungen möglich.

Sowohl viele der fördernden als auch der hemmenden Faktoren beziehen sich auf Inhalte bzw. Organisation des Studiums oder (fehlende) Angebote der Hochschule. Fördernde Faktoren auf Hochschuleseite sind die angebotenen Lehrveranstaltungen, Hinweise oder persönliche Unterstützung der Dozent/innen sowie Stellenangebote am schwarzen Brett an der Hochschule. Als hemmende Faktoren bei der Zielverfolgung seitens der Hochschule werden starre Strukturen und Studienordnungen, zu späte Mitteilung des Prüfungszeitraumes in den Semesterferien, mangelnde Beratung und Informationen zur Berufspraxis sowie Zeitdruck wegen Prüfungen genannt. Als weitere hemmende Faktoren bei der Zielverfolgung sind Persönlichkeitsmerkmale und Zeitmangel, sich mit der Zielklärung auseinanderzusetzen, genannt worden.

8.6.3. Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel dieser Studie war es, die prognostische Fähigkeit beruflicher Zielklarheit in Bezug auf die Erreichung berufsbezogener Ziele im Laufe eines Semesters zu prüfen. Die Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass sich berufliche Zielklarheit förderlich auf die Zielerreichung auswirkt, nicht. Auch die Entschlossenheit, das Ziel zu verfolgen, trägt nicht zur Erklärung der Zielerreichung bei. Dieser Befund befindet sich nicht im Einklang mit der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) und den theoretischen Annahmen sowie empirischen Befunden von Brunstein (z.B. Brunstein et al., 1999; Brunstein et al., 2008), nach denen die Bindung an ein Ziel als einer der zentralen Prädiktoren einer erfolgreichen Zielverfolgung angesehen wird.

Nur eine der drei Dimensionen, die wahrgenommene Realisierbarkeit, spielt laut den Ergebnissen eine entscheidende Rolle. Der vorab angenommene Interaktionseffekt zwischen Entschlossenheit und Realisierbarkeit ist nicht statistisch signifikant.

In dieser Studie umfasste der zeitliche Rahmen im Schnitt fünf Monate mit zwei Messzeitpunkten. Es wurden explizit persönliche Ziele erhoben, die während eines Semesters grundsätzlich umsetzbar sind. Die Mehrheit der Studierenden hat ihr Ziel auch erreicht. Zukünftige Studien sollten die Verfolgung von Zielen, die sich auf die berufliche Entwicklung beziehen, über einen längeren Zeitraum begleiten und hierbei den Einfluss der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit berücksichtigen. Außerdem ist es spannend, den Einfluss der beruflichen Zielklarheit auf das Erreichen bestimmter Studienleistungen längsschnittlich über mehrere Semester zu verfolgen. Gerade in Phasen, in denen der Studienerfolg gering ist (z.B. Nichtbestehen einer Klausur) könnte die berufliche Zielklarheit dem Gefühl von Unzufriedenheit, einer negativen Haltung zum Studium oder sogar Abbruchüberlegungen entgegenwirken.

Es sollte auch über einen längeren zeitlichen Verlauf geprüft werden, ob sich bei Personen, die eine hohe Zielbindung empfinden und zunächst eine hohe Realisierbarkeit erleben, in Phasen, in denen Hindernisse auftreten, die berufliche Zielklarheit förderlich auf die weitere Zielverfolgung auswirkt.

Die fördernden und hemmenden Faktoren bei der Zielerreichung aus Sicht der Studierenden verdeutlichen, dass noch Optimierungsbedarf besteht, was die Unterstützung seitens der Hochschule bei der Verfolgung berufsbezogener Ziele angeht. Kritisiert wird die starre Struktur des Studiums, die oft wenig zeitlichen Spielraum für Praktika und andere Formen der Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen lässt. Positiv werden Anregungen der Dozent/innen zur beruflichen Praxis aufgenommen – dies könnte aus Sicht einiger Studierenden noch stärker erfolgen. Zeitmangel wird häufig als hemmender Faktor bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele angesehen. Bei der Entwicklung und Überarbeitung von Curricula ist zu überlegen, in welchem Umfang der Berufsvorbereitung und Klärung beruflicher Ziele Zeit eingeräumt werden soll. Praxisbezogene Lehrveranstaltungen und Praktika tragen zur Klärung beruflicher Ziele bei – aber es ist nicht davon auszugehen, dass das einmalige Durchführen einer anwendungsorientierten Erkundungsform zur Klärung beruflicher Ziele ausreichend ist. Es darf sich nicht damit begnügt werden, darauf zu verweisen, dass die Auseinandersetzung mit Studieninhalten förderlich ist für die Zielklärung. Durch die Schaffung eines organisatorischen Rahmens für Zielklärung und Berufsvorbereitung kann ein deutliches Signal gesetzt werden, wie wichtig diese für die berufliche Zukunft der Studierenden sind.

In dieser Studie wurde erstmalig die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Verfolgung persönlicher Ziele, die sich auf die berufliche Entwicklung beziehen, untersucht. Hierbei zeigte sich nur ein sehr geringer positiver Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit und dem Ausmaß der Zielerreichung. Diese Studie sollte mit einem größeren Stichprobenumfang im Hochschulkontext repliziert werden. Hierbei sollten die Analysen getrennt für entwicklungs- und leistungsorientierte Ziele erfolgen, um zu prüfen, ob berufliche Zielklarheit in unterschiedlich großem Ausmaß zur Erklärung der Zielerreichung beiträgt. Zu prüfen wäre bei einem größeren Stichprobenumfang auch, ob berufliche Zielklarheit eine begünstigende Wirkung auf die Zielerreichung hat, wenn die Realisierbarkeit des Zieles im Vorfeld als sehr ungünstig eingeschätzt wird.

9. Abschließende Diskussion und Fazit

Hier soll nun abschließend herausgestellt werden, welcher theoretische und empirische Stellenwert dieser Arbeit zugeschrieben werden kann. In einem Ausblick sollen außerdem, bezugnehmend auf die Grenzen des vorgestellten empirischen Vorgehens, Desiderate für zukünftige Untersuchungen zum Thema berufliche Zielklarheit und berufliche Erkundung im Studium umrissen werden. Es erfolgt auf Grundlage der Ergebnisse eine Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis. Zunächst folgt aber eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Erkundungsverhalten im Studium

Die berufliche Erkundung wird von der deutlichen Mehrheit der Studierenden als wichtig für die Zielklärung, die Berufsvorbereitung und den Berufseinstieg erachtet. Unter den Studierenden lassen sich drei Erkundungstypen unterscheiden. Die meisten Studierenden legen ihren Schwerpunkt auf die anwendungsorientierte Erkundung (Praktikum, fachnaher Nebenjob, praxisbezogene Lehrveranstaltungen), deutlich weniger auf die informationsorientierte Erkundung (Informationsveranstaltungen, Internetforen/ Studierendenverteiler, Studienberatung/ Career Center, Kontaktbörsen/ Berufsemsen). Ein Viertel der befragten Studierenden zählt hingegen zu den wenig Erkundenden.

Auffällig ist, dass die Studierenden der neuen Master- und Bachelorstudiengänge sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittstudie weder ein intensiveres noch ein stärker anwendungsorientiertes Erkundungsverhalten aufweisen als die Studierenden der traditionellen Studiengänge. Der geforderte erhöhte Praxisbezug in den neu eingeführten Studiengängen ist anhand der Intensität der beruflichen Erkundung nicht erkennbar. Unter den Studierenden der Bachelorstudiengänge nimmt die anwendungsorientierte Erkundung erst im fortgeschrittenen Stadium des Studiums zu – sie liegt aber immer noch unter dem Ausmaß der anwendungsorientierten Erkundung der Studierenden traditioneller Studiengänge.

Identifikation von Studierendentypen

Erstmals wurden im deutschen Hochschulraum Studierendentypen unter Berücksichtigung der beruflichen Zielklarheit und der beruflichen Erkundung identifiziert. Die Hälfte der Studierenden zählt zu zwei zielklaren Studierendentypen, die übrigen Studierenden zu zwei nicht-zielklaren Studierendentypen. Die unterschiedlichen Typen weisen nicht nur unterschiedlich hohe Ausprägungen beruflicher Zielklarheit sondern auch

unterschiedliche Erkundungsmuster auf. Die wenig zielklaren Studierenden erkunden ihre Umwelt in geringerem Ausmaße anwendungsorientiert als die zielklaren Studierenden. Zugleich sind sie sich weniger darüber im Klaren, wie sie zielklarer werden können und konzentrieren sich ausschließlich auf das Studium (nicht auf die Berufsvorbereitung). Darüber hinaus zeigt sich bei den nicht-zielklaren Studierenden eine höhere Studienabbruchneigung als bei den zielklaren Studierenden. Entsprechend der theoretischen Vorannahmen, weisen die nicht zielklaren Studierenden geringere berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und ein geringeres Interesse am Studium auf als die zielklaren Studierenden. Bei diesen Studierendentypen besteht also besonderer Unterstützungsbedarf, was die Klärung beruflicher Ziele angeht.

Aus Studierendenperspektive: Persönliche Ziele bezüglich der beruflichen Entwicklung

Die Untersuchung persönlicher Ziele liefert neue Informationen über die Sicht- und Vorgehensweise Studierender in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung. Es konnte herausgearbeitet werden, was aus Sicht der Studierenden für sie persönlich wichtig bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung im Studium ist. Erstmalig wurden persönliche Ziele, die sich auf die Zielklärung und Berufsvorbereitung beziehen, im deutschsprachigen Raum untersucht. Die Unterscheidung zwischen entwicklungs- und leistungsorientierten Zielen erwies sich als sinnvoll, um unterschiedliche Motive der Studierenden zu entdecken.

Unter den entwicklungsorientierten Zielen zur Zielklärung und/oder Berufsvorbereitung dominieren die anwendungsorientierte Erkundung und die extracurriculare Weiterbildung. Die Verfolgung leistungsorientierter Ziele im Laufe des Semesters wurde insgesamt von mehr Studierenden angestrebt als die Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele. Aus Sicht der Studierenden sind also auch leistungsorientierte Ziele, die sich auf das Fortschreiten im Studium beziehen, für die Zielklärung hilfreich. Durch die gedankliche Auseinandersetzung mit bestimmten fachlichen Inhalten oder den Austausch im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Verfassen der Abschlussarbeit gewinnen einige Studierende Klarheit über berufliche Richtungen, die sie interessieren und ihnen liegen.

Das Arbeitsmodell: Ein tragfähiges Modell zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit?

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wurde ein theoretisches Modell zur Entwicklung beruflicher Zielklarheit und zur Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium entwickelt. Das theoretische Modell integriert die Ansätze mehrerer – aus dem nordamerikanischen Raum stammenden – Theorien zur beruflichen Entwicklung: Aspekte von lern-, persönlichkeits- und entwicklungstheoretischen Ansätzen wurden berücksichtigt. Im theoretischen Modell kommt der beruflichen Erkundung – sowohl

anwendungs- als auch informationsorientiert – als entscheidender Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit besondere Bedeutung zu. Weitere berücksichtigte Einflussfaktoren sind die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, das Interesse am Studium, die wahrgenommene soziale Unterstützung sowie die Berufserfahrung.

Die Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit aus Studierendensicht (Interviewstudie) decken sich größtenteils mit den aus der Theorie abgeleiteten Einflussfaktoren des Arbeitsmodells. Besonders deutlich wurde in der Interviewstudie die Bedeutung der anwendungsorientierten Erkundung und der Auseinandersetzung mit Studieninhalten.

Das theoretische Modell konnte auch auf die Fragebogendaten von Studierenden deutscher Hochschulen erfolgreich angewendet werden. Aus der Forschung aus dem nordamerikanischen Raum ist bekannt, dass berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (Lent et al., 1994) und berufliche Erkundung zu höherer beruflicher Zielklarheit führen (z.B. Savickas, 2002). Dies bestätigte sich auch in den vorliegenden Untersuchungen. Die anwendungsorientierte Erkundung und die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen tragen entscheidend zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit bei. Die Interview- und Längsschnittstudie weisen ebenfalls darauf hin, dass anwendungsorientierte Erkundung dabei hilft, sich über die eigenen beruflichen Ziele klar zu sein.

Für die Erklärung des Konstrukts berufliche Zielklarheit ist neben anwendungsorientierter Erkundung die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen ein weiteres wichtiges Merkmal. Der sozial-kognitive Ansatz von Lent et al. (1994) sowie die Theorie von Hackett und Betz (1981) zur Erklärung der beruflichen Entwicklung sind damit auch auf den deutschen Hochschulraum übertragbar.

Die Ergebnisse der empirischen Überprüfung des Modells bestätigen aber nur teilweise die Annahmen zu Einflussfaktoren der beruflichen Zielklarheit: informationsorientierte Erkundung und Interesse am Studium tragen entgegen theoretischer Überlegungen und bisheriger empirischer Befunde nicht zur Erklärung der beruflichen Zielklarheit bei.

Überraschend war der fehlende Zusammenhang zwischen dem Interesse am Studium und beruflicher Zielklarheit. Dieser mangelnde Einfluss des Interesses am Studium auf die berufliche Zielklarheit deutet darauf hin, dass die im nordamerikanischen Raum entwickelten Ansätze zum Interesse am Studium nicht auf die Situation der Studierenden an deutschen Hochschulen übertragbar sind.

Das Ausmaß informationsorientierter Erkundung leistete keinen Erklärungsbeitrag zur beruflichen Zielklarheit – sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittuntersuchung. Dieses Ergebnis widerspricht der weit verbreiteten Annahme eines kausalen Einflusses der Informationssuche auf die berufliche Zielklarheit sowie einzelnen empirischen Studien.

Die besondere Bedeutung der beruflichen Zielklarheit für die Haltung zum Studium

Der theoretisch angenommene Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium konnte sowohl in der Quer- als auch in der Längsschnittstudie bestätigt werden. Nicht-zielklare Studierende weisen eine ungünstigere Haltung zum Studium auf als zielklare Studierende. Der Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Neigung zum Studienabbruch unterstreicht die Wichtigkeit der Förderung beruflicher Zielklarheit im Studium.

Die Längsschnittuntersuchung war die erste Studie im deutschsprachigen Raum, welche die Bedeutung beruflicher Zielklarheit für die Haltung zum Studium über einen längeren Zeitraum untersuchte. Die Modellergebnisse verdeutlichen, dass die Veränderung der beruflichen Zielklarheit zur Veränderung der Haltung zum Studium beiträgt.

Rolle der Hochschule bei der Klärung beruflicher Ziele und Berufsvorbereitung

Die Studierenden wurden dazu befragt, wie die Hochschule sie bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele und bei der Berufsvorbereitung unterstützen kann. Am häufigsten gewünscht wurden Vorträge bzw. Informationsveranstaltungen zu beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium und ein höherer Praxisbezug. Vorschläge, wie der Praxisbezug erhöht werden kann, sind: Kooperationen mit Unternehmen/Personen aus der Praxis, mehr praktische Übungen/Projektarbeit, Unterstützung bei Praktikumssuche, mehr Zeit für Praktika und mehr verpflichtende Praktika.

Desiderate für die Erforschung beruflicher Zielklarheit im Studium

Bereits im Laufe eines Semesters beeinflusst die Veränderung der beruflichen Zielklarheit die Haltung zum Studium. Zukünftige Studien sollten die Ergebnisse, was den Einfluss beruflicher Zielklarheit auf die Haltung zum Studium angeht, replizieren. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf den langfristigen Effekten der beruflichen Zielklarheit auf die Haltung zum Studium sowie auf das subjektive Wohlbefinden im Studium liegen.

Außerdem sollten bei der Untersuchung der Bedeutung der beruflichen Zielklarheit im Studium auch objektive Erfolgskriterien berücksichtigt werden, wie Studienleistungen, tatsächlicher Studienabbruch und Dauer des Studiums. Neben der beruflichen Zielklarheit sind weitere Faktoren für die Erklärung der Veränderung der Haltung zum Studium heranzuziehen, u.a. das Interesse an den Studieninhalten und besondere Lebensereignisse.

Weitere Untersuchungen sollten die Robustheit der Ergebnisse der Modellprüfungen zu Determinanten beruflicher Zielklarheit und zur Beziehung zwischen der Haltung zum Studium und beruflicher Zielklarheit prüfen. Insbesondere sollten ähnliche

Untersuchungen in Bachelor- und in Masterstudiengängen durchgeführt werden und auch Vergleiche zwischen verschiedenen Fächergruppen erfolgen. Hierfür waren in dieser Studie die Substichproben zu klein. Wenn es eine stärkere Variation in den Fächergruppen gibt, werden möglicherweise mehr Prädiktoren signifikant oder es zeigen sich für verschiedene Personengruppen unterschiedlich hohe Einflüsse einzelner Prädiktoren. Sinnvoll wäre daher die erneute Überprüfung der beiden Modelle im Rahmen eines Multigruppen-Strukturgleichungsmodells.

Mit Hinblick auf die berichteten Ergebnisse der Querschnittstudie wurden der erwartete Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit und wahrgenommener sozialer Unterstützung nicht bestätigt – dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der Interviewstudie sowie theoretischen Überlegungen. Hier ist in Folgestudien zu empfehlen, eine andere Skala zur Erfassung der sozialen Unterstützung einzusetzen, um so stärker die sozial-interaktive Perspektive auf die berufliche Entwicklung zu berücksichtigen.

Nicht zu unterschätzen ist in der beruflichen Entwicklung der Einfluss von kritischen Lebensereignissen. Dieser Aspekt bleibt in der bisherigen Forschung zumeist unbeachtet. Die Interviewstudie zeigt, dass bestimmte Ereignisse vor Studienbeginn besonders starken Einfluss auf berufsbezogene Entscheidungen nahmen. Nur wenige Studierende nannten einschneidende Erlebnisse im Privatleben als Einflussfaktor der beruflichen Zielklarheit im Laufe eines Semesters. Eine Erklärung hierfür ist, dass nur ein kurzer Zeitraum im Studium bewertet wurde. Es empfiehlt sich daher in künftigen Längsschnittstudien über mehrere Semester hinweg das (Nicht-)Auftreten kritischer Lebensereignisse zu berücksichtigen.

Von Interesse ist auch, wie sich die identifizierten Studierendentypen über einen längeren Zeitraum entwickeln, ob beispielsweise unter den wenig erkundenden Studierenden mit Fortschreiten des Studiums die berufliche Erkundung zunimmt oder ob bei Studierenden, die bereits vor dem Studium zielklar waren, nach beruflicher Erkundung die Zielklarheit abnimmt. Zudem ist der Entwicklungsverlauf der beruflichen Zielklarheit über mehrere Studienjahre zu erfassen. Es ist im Verlauf des gesamten Bachelorstudiums zu prüfen, ob Studierende unterschiedliche Entwicklungsverläufe ihrer beruflichen Zielklarheit in Abhängigkeit von ihrem Erkundungsverhalten und ihrer Zielklarheit zu Studienbeginn aufweisen.

Es ist wichtig, dass zukünftige Programme zur Förderung beruflicher Zielklarheit systematisch evaluiert werden. Interventionsprogramme sollten auch dahingehend evaluiert werden, welche Auswirkungen sie kurz- und längerfristig auf die Haltung zum Studium haben. Wenn empirische Befunde zur Wirksamkeit bestimmter Interventionsprogramme vorliegen, die zeigen, dass durch die Förderung der beruflichen Zielklarheit indirekt auch der Studienverlauf positiv beeinflusst wird, ist dies ein Ansatzpunkt, um Studienabbrüchen entgegenzuwirken.

Empfehlungen für die Hochschulpraxis

Diese Arbeit stellt die erste empirische Überprüfung eines integrativen theoretischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum dar und liefert eine Grundlage für zukünftige Forschung zur Erklärung der Entwicklung beruflicher Zielklarheit.

Abschließend sollen aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, zum einen für die Studierenden, zum anderen für die Hochschulen.

Ursprünglich diente die Berufsberatung, entwickelt am Anfang des 20. Jahrhunderts, der „Unterstützung der Berufsfindung von Frauen und Akademikern sowie zur Lehrstellenvermittlung“ (Bergmann & Eder, 2006, S. 50). Heute hat sich die Berufsberatung zu einer Laufbahnberatung gewandelt, die der Unterstützung der gesamten beruflichen Laufbahn dient. Die Klärung beruflicher Ziele wird zur lebenslangen Aufgabe und besteht nicht nur im jungen Erwachsenenalter (Osipow, 1999). Es stellt sich daher die grundsätzliche Frage, ob die Laufbahnberatung für Studierende losgelöst von den Hochschulen angeboten werden soll oder von der Hochschule, bspw. über die Career Center oder Studienberatungen, anzubieten ist.

Aus den vorliegenden Ergebnissen ist ersichtlich, dass die berufliche Zielklarheit ein bedeutender Einflussfaktor der Haltung zum Studium ist. Die Förderung der Zielklärung unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Interessen scheint daher einen vielversprechenden Schritt darzustellen, sowohl die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern als auch die positive Haltung zum Studium. Studierende mit einer positiven Haltung zum Studium weisen eine geringe Studienabbruchtendenz auf. Eine Implementierung von Interventionsprogrammen zur Förderung der beruflichen Zielklarheit und der Berufsvorbereitung in den Bachelor- sowie Masterstudiengängen ist deshalb zu empfehlen.

Die Förderung der beruflichen Entwicklung sollte also ein Bestandteil der Hochschulausbildung darstellen. Selbstverständlich müssen Studierende eigenverantwortlich handeln, was ihre berufliche Entwicklung angeht, und sollen dabei ihr Tempo selbst bestimmen. Aber es ist ein Prozess, der seitens der Hochschule frühzeitig

angestoßen und unterstützt werden kann. Viele Studierende scheinen eine Unterstützung zu benötigen, um ihre beruflichen Ziele zu reflektieren und sich auf den Übergang ins Berufsleben vorzubereiten.

Wenn es die Hochschulen versäumen, ihre Studierende auf den Berufseinstieg gezielter vorzubereiten und die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) im Bachelorstudium stärker zu fördern, wird das Ansehen des Bachelorstudiums als eigenständiges Studium nicht gestärkt werden. Die Studierenden sehen häufig den Bachelor nicht als eigenständigen Abschluss an, sondern als ersten Teil des Studiums, das im Master fortgesetzt wird (Multrus et al., 2010). Dies deckt sich mit bestimmten Angeboten der Unternehmen. So bietet ein Verbund aus deutschen Großunternehmen ab Sommer 2012 das sogenannte „Gap Year“ an. Dieses Praktikumsangebot richtet sich an Bachelorstudierende, die in Anschluss an ihr Studium nicht sofort einen Masterstudiengang annehmen bzw. gezwungen sind, ein Jahr zwischen Bachelor- und Masterstudiengang zu überbrücken. Die Absolvent/innen der Bachelorstudiengänge haben die Möglichkeit, drei bezahlte dreimonatige Praktika in den teilnehmenden Unternehmen zu absolvieren. Dieses Angebot kann so gedeutet werden, dass einige Unternehmen als Zielgruppe für ein Beschäftigungsverhältnis die Master-Absolvent/innen ansehen, während die Bachelor-Absolvent/innen nur als Praktikant/innen mit zusätzlichem Qualifizierungsbedarf angesehen werden.

Im Folgenden werden Maßnahmen erläutert, die seitens der Hochschulen zur Förderung der beruflichen Entwicklung – und damit zur Erhöhung der Employability und Zielklarheit – erfolgen könnten.

Erhöhung des Praxisbezugs in Lehrveranstaltungen

Ein vorrangiges Ziel bei der Weiterentwicklung der Bachelorstudiengänge sollte die Erhöhung des Praxisbezugs werden. Aufgrund der kurzen Studiendauer sollte die Berufsvorbereitung von Anfang an stärker im Curriculum berücksichtigt werden. Aus Sicht der Bachelorstudierenden besteht insbesondere Bedarf an der Erhöhung des Praxisbezugs in den Lehrveranstaltungen, wie die vorliegende und andere Studierendenbefragungen in den letzten Jahren zeigten (Briedis et al., 2011). Bei der Vermittlung wissenschaftlicher Theorien und wissenschaftlicher Methoden kann zum Beispiel von den Dozent/innen der Bezug zu konkreten Herausforderung in der Berufspraxis hergestellt werden.

Darüber hinaus ist zu empfehlen, in Lehrveranstaltungen die Möglichkeiten zur Selbstreflektion (in Bezug auf berufliche Kompetenzen, Interessen und Ziele) zu erhöhen.

Verpflichtende, frühzeitige praxisorientierte Erkundung

Eine Erklärung für den fehlenden Zusammenhang zwischen informationsorientierter Erkundung und beruflicher Zielklarheit, ist, dass informationsorientierte Erkundung primär eine kognitive Erfahrung darstellt. Nicht die alleinige Suche nach Informationen nimmt Einfluss auf die Zielklärung, sondern die Anwendung berufsbezogener Informationen. Dies spricht dafür, seitens der Hochschule stärker anwendungsorientierte anstatt informationsorientierter Erkundung anzubieten und zu fördern. So sollten verstärkt Lehrveranstaltungen angeboten werden, in denen fachspezifische sowie fachübergreifende berufliche Kompetenzen gefördert werden.

Wie die Studien deutlich zeigten, erleichtert anwendungsorientierte Erkundung die Zielklärung. Zudem weisen verschiedene Studien aus dem nordamerikanischen sowie deutschen Raum auf die förderliche Wirkung anwendungsorientierter Erkundung auf den Berufseinstieg hin (z.B. Coco, 2000; Falk & Reimer, 2007). Es sollten daher verschiedenartige Erkundungsformen verpflichtender Bestandteil des Studiums sein, um so auch Studierende mit vermeidendem Erkundungsstil zu erreichen. Dies deckt sich auch mit der Forderung der Studierenden nach mehr Praxisbezug.

Wenig erkundende Studierende sehen Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium als weniger wichtig an als die anwendungsorientierten Erkundenden. Studierenden sollten daher im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen rechtzeitig – idealerweise zu Beginn des Studiums – die Wichtigkeit und Vorteile der Berufsvorbereitung und Zielklärung verdeutlicht werden. Darüber hinaus scheint es sinnvoll, im Verlaufe des Bachelorstudiums Seminare zur Berufsorientierung anzubieten, die entsprechend angerechnet werden.

Außerdem scheint es sinnvoll, dass Bachelorstudierende bereits innerhalb des ersten Studienjahres ein erstes verpflichtendes Praktikum absolvieren und eine praxisorientierte Lehrveranstaltung besuchen, sowie ein weiteres verpflichtendes Praktikum im zweiten oder dritten Studienjahr absolvieren. Wichtig ist hierbei, die verpflichtenden beruflichen Erkundungsformen in den Curricula zu verankern. Somit wird zum einen die Bedeutung der Berufsvorbereitung und Zielklärung im Studium unterstrichen und zum anderen der zeitliche Aufwand, den die Studierenden hierfür aufbringen müssen, offiziell anerkannt (in Form von Credit Points).

Begleitung und Nachbereitung der beruflichen Erkundung

Die berufliche Erkundung sollte seitens der Hochschulen nicht nur angeregt und gefördert werden, sondern auch begleitet und nachbereitet werden. Da gewonnene Informationen bei Studierenden auch Stress auslösen können oder zu einer Minderung beruflicher Zielklarheit führen können, scheint eine kontinuierliche Begleitung des

Erkundungsprozesses hilfreich. Studierende sollten während des gesamten Studienverlaufs im Rahmen von Colloquien oder Kursen die Möglichkeit haben, ihre berufliche Entwicklung und gegebenenfalls die Veränderung ihrer beruflichen Ziele zu reflektieren und sich mit anderen auszutauschen. Zudem wünschen die Studierenden mehr fachspezifische Veranstaltungen zu ihren beruflichen Möglichkeiten. Um solche Programme bzw. Veranstaltungen anbieten zu können, bedarf es Personal. Ein Argument dafür, diese Kosten als Hochschule zu tragen, ist, dass solche Programme auch zum Studienerfolg (Verminderung der Abbruchtendenzen) und erfolgreichen Übergang ins Berufsleben beitragen.

Es ist auch zu überlegen, wie die an immer mehr Hochschulen eingerichteten Career Center Hilfestellung leisten könnten. Das bisherige Angebot der Career Center bzw. Studienberatung wird wenig hilfreich zur Zielklärung erlebt und die Zufriedenheit mit den Angeboten fällt nicht hoch aus (Universität Konstanz: AG Hochschulforschung, 2010). Es empfiehlt sich daher für Career Center, fachspezifische Bedarfsanalysen unter Studienanfängern durchzuführen, um mehr über die Wünsche und Bedarfe der Studierenden zu erfahren. Zudem könnten Kooperationen zwischen Professor/innen und dem Career Center hilfreich sein, um praxisorientierte Veranstaltungen durchzuführen (z.B. Dozentin aus der Praxis, Exkursion in ein Unternehmen).

Einführung von Interventionsprogrammen für nicht-zielklare Studierende

Die Analyse der Studierendentypen verdeutlicht den Bedarf an Unterstützung bei der Zielklärung und Berufsvorbereitung unter den nicht-zielklaren Studierenden. Viele nicht-zielklare Studierende wissen nicht, was sie zur Klärung ihrer beruflichen Ziele machen sollen. Da die nicht-zielklaren Studierenden zudem eine ungünstigere Haltung zum Studium und damit eine höhere Tendenz zum Studienabbruch aufweisen als die zielklaren Studierenden, ist es im Interesse der Hochschulen, entsprechende Programme zur Förderung beruflicher Zielklarheit aufzusetzen. Diese sollten möglichst frühzeitig ansetzen. Den nicht-zielklaren Studierenden ist eine individuelle Beratung zu empfehlen, in der sie berufsbezogene Informationen sowie Unterstützung bei der Selbstreflexion ihrer Fähigkeiten und Neigungen erhalten. Allerdings ist davon auszugehen, dass Studierende, die sich bezüglich ihrer beruflichen Ziele sehr unsicher sind, nicht automatisch eine Beratung wahrnehmen oder ihre berufliche Umwelt verschiedenartig erkunden. Dies ist ein weiteres Argument für die Einführung verpflichtender Kurse zur beruflichen Orientierung. Doch kann nicht davon ausgegangen werden, dass externe Anreize alleine ausreichen, um die allgemeine Einstellung zu beeinflussen. Zu beachten sind die niedrigeren beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen unter nicht-zielklaren

Studierenden. Dieser Umstand ist bei der Entwicklung von Unterstützungsangeboten entsprechend zu berücksichtigen.

Eine Möglichkeit zur Förderung berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen ist, im Rahmen von Lehrveranstaltungen mehr Gelegenheiten zu schaffen, in denen Studierende das theoretische Wissen anwenden können. Diese praktischen Lernerfahrungen nehmen entsprechend der lerntheoretischen Ansätze entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die beruflichen Entwicklung.

Es besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen Interesse am Studium und beruflicher Zielklarheit. Angebote zur beruflichen Orientierung sollten daher Studierende darin unterstützen, spezifische Berufsbilder zu finden, die diesen persönlichen Interessen größtmöglich entsprechen. Bei der Entwicklung solcher Programme kann eine Orientierung an bestehenden Programmen aus dem nordamerikanischen Raum erfolgen. So erhalten beispielsweise Studierende die Aufgabe, ein Kurzzeit-Praktikum in dem beruflichen Bereich zu machen, der ihren persönlichen Interessen am stärksten entspricht.

Austausch unter den Hochschulen

An nordamerikanischen Hochschulen ist die berufliche Erkundung und Klärung beruflicher Ziele im Studium fest verankert. An deutschen Fachhochschulen wird der Praxisbezug von den Studierenden deutlich besser bewertet (z.B. Universität Konstanz: AG Hochschulforschung, 2010). Auch an einigen deutschen Universitäten werden bereits vereinzelt Interventionsprogramme zur Förderung beruflicher Zielklarheit und Unterstützung der beruflichen Entwicklung durchgeführt. Daher sollte ein verstärkter Austausch zwischen Fachhochschulen und Universitäten auf nationaler und internationaler Ebene stattfinden, um praktikable Best-Practice-Ansätze zu identifizieren.

Entwicklung von Angeboten für Schüler/innen

Idealerweise haben Studierende bereits zu Studienbeginn eine Vorstellung, welche berufliche Richtung sie mit ihrem Studium einschlagen möchten – dies entspricht aber nicht der Realität (Grützmaker et al., 2011). Sinnvoll scheint es daher, bereits vor Studienbeginn Angebote zu schaffen, die den Studierenden praxisnah Einblick in die beruflichen Möglichkeiten in einem bestimmten Studienfach gewähren. Offensichtlich besteht Bedarf, der durch die bestehenden Angebote nicht gedeckt wird. So hat eine gemeinnützige studentische Initiative eine Online-Studienberatung für Studieninteressierte entwickelt (www.stuser.de). Sogenannte Campus-Botschafter/innen geben online subjektive Einschätzungen zu bestimmten Fächern an bestimmten Hochschulen ab. Die Hochschulen müssen sich die Frage stellen, ob sie es ausreichend finden, wenn sich

Interessierte bei Studierenden direkt informieren oder ob sie nicht selbst ein offizielles Online-Forum für Studieninteressierte anbieten sollten.

Empfehlungen für Studierende

Warum ist die Klärung beruflicher Ziele im Studium so wichtig?

Berufliche Zielklarheit ist für das Absolvieren des Studiums von Vorteil. Studierende mit klaren beruflichen Zielen weisen eine positivere Haltung zum Studium auf (höhere Zufriedenheit mit dem Studium, höhere Motivation und geringere Abbruchüberlegungen). Zudem erleichtert berufliche Zielklarheit das Durchhalten bei Herausforderungen und unvorhergesehenen Ereignissen im Studium.

Eine zentrale Voraussetzung für die berufliche Entwicklung ist das Bestehen eines spezifischen beruflichen Ziels. Daher ist die berufliche Zielklarheit förderlich für den Übergang ins Berufsleben. Je früher Studierenden bewusst ist, welche berufliche Richtung ihnen liegt, desto eher können sie sich auf ihren Berufswunsch, z.B. durch Praktika oder Werkstudententätigkeit, vorbereiten.

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist es wichtiger geworden, bereits frühzeitig im Studium Klarheit über berufliche Ziele zu gewinnen. Nur so kann eine überlegte Entscheidung für den Berufseinstieg nach dem Bachelorstudium bzw. für ein Masterstudium mit entsprechender inhaltlicher Ausrichtung getroffen werden.

Warum ist die Berufsvorbereitung im Studium so wichtig?

Je mehr verschiedenartigen anwendungsorientierten Erkundungsformen nachgegangen wird, umso förderlicher ist dies für die Entwicklung beruflicher Ziele.

Bereits Praktika mit einer kurzen Dauer (unter sechs Wochen) verschaffen einen guten Einblick in die Berufspraxis und fördern die berufliche Zielklarheit (Soellner, Hapkemeyer & Scheibner, 2010). Praxisorientierte Lehrveranstaltungen wirken sich ebenfalls förderlich auf die Entwicklung beruflicher Ziele aus. Fachnahe Nebenjobs sind darüber hinaus auch hilfreich beim Übergang ins Berufsleben (Falk & Reimer, 2007). Durch Praktika oder Qualifikationsarbeiten in Unternehmen werden persönliche Kontakte geknüpft, die für die zukünftige Karriere hilfreich sein können.

Auch informationsorientierte Erkundung kann als Anregung bei der Zielklärung dienlich sein – allerdings reicht die alleinige informationsorientierte Erkundung nicht aus, um berufliche Ziele zu klären. Anwendungsorientierte Erkundung sollte daher bereits ab Studienbeginn bei der Semesterplanung berücksichtigt werden. Neben dem Besuch praxisorientierter Lehrveranstaltungen sollte recherchiert werden, welche Unternehmen oder Institutionen Studierende, die am Anfang des Studiums stehen, für ein Praktikum annehmen. Unternehmen sind zunehmend offen für Studierende, die ein Praktikum nicht

am Stück, sondern beispielsweise zwei Tage pro Woche über einen längeren Zeitraum absolvieren möchten.

Was tun bei fehlenden beruflichen Zielen?

Sich in einem bestimmten Moment bewusst für kein konkretes berufliches Ziel zu entscheiden, kann auch eine rationale Entscheidung sein. In solche einer Situation empfiehlt es sich, seine berufliche Umwelt zu erkunden, um so eine umfassendere Entscheidungsgrundlage zu erhalten. Wenn Studierende zu viel Druck erleben, sich für eine berufliche Richtung entscheiden zu müssen, kann dies dazu führen, dass willkürlich eine berufliche Entscheidung getroffen wird. Diese Entscheidung hat dann eine Alibi-Funktion. So beschließen häufig Studierende, die kein konkretes berufliches Ziel haben, nach dem Bachelorstudium ihr Studium im Master fortzusetzen. So sind vermeintlich zwei zusätzliche Jahre für die Zielklärung gewonnen – in Wahrheit aber wird ohne eigenes Zutun auch nach dem Abschluss des Masterstudiums keine Zielklarheit bestehen. Daher lautet eine generelle Empfehlung, sich bewusst für die Erkundung der beruflichen Umwelt Zeit zu nehmen – und dies bereits zu Beginn des Bachelorstudiums. Neben der Recherche nach Angeboten der eigenen Hochschule und Austausch mit Kommilitonen und Bekannten, sollte unbedingt eine anwendungsorientierte Erkundung erfolgen. Denn so können am besten eigene Interessen, Fähigkeiten und berufsbezogene Vorstellungen mit den Anforderungen der Praxis abgeglichen werden.

Da Studierende zunehmend mehr und früher Verantwortung und Initiative für die Gestaltung ihrer eigenen beruflichen Entwicklung übernehmen müssen, scheint das Konstrukt berufliche Zielklarheit im Hinblick auf die skizzierten Ergebnisse für die zukünftige Forschung bedeutsam. Aufgrund der hohen Bedeutung des Studiums für die weitere berufliche Entwicklung sollte das Thema Klärung beruflicher Ziele stärker unter Hochschulpolitikern und Hochschulberater/innen und Dozent/innen diskutiert werden. Es ist wünschenswert, dass Interventionen zur Förderung der beruflichen Entwicklung (Zielklärung, Berufsvorbereitung) zukünftig eine bedeutsamere Rolle in der Hochschulausbildung spielen.

10. Literaturverzeichnis

Abele, A. E.; Stief, M. & Krüsken, J. (2002). Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. Ein Vergleich offener und geschlossener Erhebungsmethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3/4), 193-205.

Abele-Brehm, A. E. & Stief, M. (2004). Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48(1), 4-16.

Allen, J. K. & Taylor, K. (2006). The Senior Year Transition: Women Undergraduates Search for a Path. *Journal of College Student Development*, 47(6), 595-608.

Amtsblatt der Freien Universität Berlin (2005). *Studienordnung für den Studienbereich Allgemeine Berufsvorbereitung in Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin (StO-ABV)*. [Online Dokument]. Zugriff am 18.04.2010: <http://www.fuberlin.de/service/zuvdocs/amtsblatt/2005/ab852005.pdf>

Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G.A. Marcoulides & R.E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (S. 243-277). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.

Bachmann, N. (1999). Die Bedeutung sozialer Ressourcen im Studium. In N. Bachmann, D. Berta, P. Eggli & R. Hornung (Hrsg.), *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden* (S. 105-223). Bern: Huber.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.

Barak, A.; Carney, C. G. & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7(1), 149-159.

Bargel, T.; Bargel, H. & Dippelhofer, S. (2008a). Der Bachelor - zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(4), 377-391.

Bargel, T.; Ramm, M. & Multrus, F. (2008b). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Bartley, D. F. & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 63-81.

Bergmann, C. & Eder, (2006). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 49-55). Weinheim: Beltz PVU.

- Berta, D. (1999). Studienmotive und Studierenerwartungen. In: N. Bachmann (Hrsg.), *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden* (S. 63-75). Bern: Huber.
- Betz, N. E. & Borgen, F. H. (2000). The future of career assessment: Integrating vocational interests with self-efficacy and personal styles. *Journal of Career Assessment*, 8(4), 329-338.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Betz, N. E.; Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 383-402.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11.
- Betz, N. E.; Harmon, L. W. & Borgen, F. H. (1996). The relationships of self-efficacy for the Holland themes to gender, occupational group membership, and vocational interests. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 90-98.
- Betz, N. E. & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189.
- Blickle, G. (2007). Berufswahl und berufliche Entwicklung angesichts des Wandels der Arbeit. In: K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 265-284). Heidelberg: Springer.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 194-203.
- Brandstätter, H.; Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121-131.
- Braun, O. L. (1998). Ein Modell Aktiver Anpassung: Organisationsorientierung, berufliche Zielklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Studienleistung. *Zeitschrift für Psychologie*, 206(4), 337-351.
- Braun, O. L. (2000). *Ein Modell aktiver Anpassung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Braun, O. L. (2004). Berufsbezogene Zielklarheit. In: B. S. Wiese (Hrsg.): *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung* (S. 129-143). Frankfurt a. M.: Campus.
- Braun, O. L. & Buchhorn, B. (2007). Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2.
- Braun, O. L. & Lang, D. (2004). Das Modell Aktiver Anpassung in der Hochschulpraxis - Eine Methode zur Steigerung persönlicher beruflicher Zielklarheit. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 1, 80-94.
- Bretz, R. D. & Judge, T. A. (1994). Person-organization fit and the Theory of Work Adjustment: Implications for satisfaction, tenure, and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 44(1), 32-54.
- Briedis, K.; Heine, C.; Konegen-Grenier, C. & Schröder, A.-K. (2011). *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Brooks, L. (1994). Berufsberatung: Praxis und Methoden. In: D. Brown, L. Brooks & M. Klostermann (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 493-510). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brooks, L.; Cornelius, A.; Greenfield, E. & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46(3), 332-349.
- Brown, D.; Brooks, L. (1996). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. D. & Lent, R. W. (1992). *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung. Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(1), 1-12.
- Brunstein, J. C.; Dargel, A.; Glaser, C.; Schmitt, C. H. & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium. Erprobung einer Intervention zur Steigerung der Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3/4), 177-191.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J. C.; Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In: J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development. Theory and research through the life span* (S. 169-196). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bujold, C. (2004). Constructing career through narrative. Special Issue on Constructivism, Social Constructionism and Career. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 470-484.
- Cairo, P. C. (1983). Evaluating the effects of computer-assisted counseling systems: A selective review. *The Counseling Psychologist*, 11(4), 55-59.
- Callanan, G. & Benzing, C. (2004). Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education & Training*, 46(2), 82-89.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasiexperimental designs for research on teaching. In: N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Chartrand, J. M.; Camp, C. C. & McFadden, K. L. (1992). Predicting academic adjustment and career indecision: A comparison of self-efficacy, interest congruence, and commitment. *Journal of College Student Development*, 33(4), 293-300.
- Cochran, L. (1991). *Life shaping decisions*. New York: Lang.
- Coco, M. (2000). Internships: A try before you buy arrangement. *SAM Advanced Management Journal*, 65(2), 41.
- Cohen, J.; Cohen, P. & West, S. G. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah: Erlbaum.
- Cooper, S. E. & van Matre, G. (1986). The effects of group and individual vocational counseling on career indecision and personal indecisiveness. *Journal of College Student Personnel*, 27(1), 39-42.
- Crayen, C. (2010). *Chi-square distributions calculator Version 3* [Computer software]. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Cronbach, L. J. & Furby, L. (1970). How we should measure 'change': Or should we? *Psychological Bulletin*, 74 (1), 68-80.

- Dargel, C. (2006). *Zielbindung und Zielplanung: Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität. Dissertation.* Gießen: Universität Gießen. Zugriff am 13.03.2012: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/2732/pdf/DargelAnja-2006-02-15.pdf>
- Ducat, D. E. (1980). Cooperative education, career exploration, and occupational concepts for community college students. *Journal of Vocational Behavior*, 17(2), 195-203.
- Dugard, P.; Todman, J. (1995). Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), 181-198.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Falk, S. & Reimer, M. (2007). Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und "frühe" Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(1), 34-70.
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20(4), 381-399.
- Felsman, D. E. & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 279-295.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock'n'roll)*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Franzen, A. & Hecken, A. (2002). Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(4), 733-752.
- Freund, A. M. (2003). Die Rolle von Zielen für die Entwicklung. *Psychologische Rundschau*, 54(4), 233-242.
- Fukuyama, M. A.; Probert, B. S.; Neimeyer, G. J. & Nevill, D. D. (1988). Effects of DISCOVER on career self-efficacy and decision making of undergraduates. *The Career Development Quarterly*, 37(1), 56-62.
- Garavan, T. N. & Murphy, C. (2001). The co-operative education process and organisational socialisation: A qualitative study of student perceptions of its effectiveness. *Education & Training*, 43(6), 281-302.
- Gault, J.; Redington, J. & Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related? *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gold, A. (1999). Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In: M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 51-65). Neuwied: Luchterhand.
- Gordon, V. N. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 386-403.
- Guay, F.; Senécal, C.; Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177.

- Grützmacher, J.; Ortenburger, A. & Heine, C. (2011). *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelorstudierenden in Deutschland*. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hackett, G. & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (S. 419-451). New York: Wiley.
- Hansen, J.-I. C. (2005). Assessment of Interests. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 281-304). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Heise, E.; Westermann, R.; Spies, K. & Rickert, M. (1999). Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13(3), 231-251.
- Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2011). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover: HIS Projektbericht.
- Heublein, U.; Schmelzer, R. & Sommer, D. (2008). *Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Heublein, U.; Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Hohner, H.-U. (2009). Karriereberatung für Studierende: Wenig Nutzer, aber neue Angebote. In: *Wirtschaftspsychologie*, 1, 23-25.
- Hohner, H.-U. & Hoff, E. (2008). Berufliche Entwicklung und Laufbahnberatung. In: F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 827-857). Göttingen: Hogrefe.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources Inc.
- Holland, J. L.; Gottfredson, G. D. & Baker, H. G. (1990). Validity of vocational aspirations and interest inventories: Extended, replicated, and reinterpreted. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (3), 337-342.
- Holland, J. L. & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Counseling Psychology*, 24 (5), 404-414.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt.
- Howard, G. S. (1980). Response-shift bias: A problem evaluating interventions with pre/post self-reports. *Evaluation Review*, 4(1), 93-106.
- Howard, G. S.; Dailey, P. R. (1979). Response-shift bias: A source of contamination of self-report measures. *Journal of Applied Psychology*, 64 (2), 144-150.

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jacobson, N. S. & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- Johnson, J. A.; Smither, R. & Holland, J. L. (1981). Evaluating vocational interventions: A tale of two career development seminars. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (2), 180-183.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: the formation of self and occupational concepts. In: D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (S. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Josselson, R. (1996). *Revising herself: The story of women's identity from college to midlife*. New York: Oxford University Press.
- Jurgens, J. C. (2000). The undecided student: Effects of combining levels of treatment parameters on career certainty, career indecision, and client satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 237-250.
- Kane, S. T.; Healy, C. C. & Henson, J. (1992). College students and their part-time jobs: Job congruency, satisfaction, and quality. *Journal of Employment Counseling*, 29(3), 138-144.
- Kelly, K. R. & Pulver, C. A. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 445-454.
- Kleinbeck, U. (2004). Die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung. In: H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 215-237). Göttingen: Hogrefe.
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82(1), 1-25.
- Knouse, S. B.; Tanner, J. R. & Harris, E. W. (1999). The relation of college internships, college performance, and subsequent job opportunity. *Journal of Employment Counseling*, 36 (1), 35-43.
- Konegen-Grenier, C. (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. *iw-trends*, 3/2004. Zugriff am 23.03.2010: www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf.
- Krapp, A. (1997). Interesse und Studium. In: H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 45-58). Bern: Huber.
- Krieshok, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *Career Development Quarterly*, 46(3), 210-229.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In: A. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (S. 19-49). Rhode Island: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D.; Mitchell, A. M. & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81.
- Kuckartz, U. (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. [Online Dokument] Zugriff am 23.03.2010: <http://www.kmk.org/fileadmin/>

veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.

Lancaster, P. B. (2006). *Person-environment congruence and the identity development of young adults: converging two theories of career development. Dissertation*. Texas: Texas A&M University. Zugriff am 01.07.2010: <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/3788/etd-tamu-2006A-CDED-Lancast.pdf?sequence=1>.

Larkin, J. E.; Pines, H. A. & Bechtel, K. M. (2002). Facilitating students' career development in psychology courses: A portfolio project. *Teaching of Psychology*, 29(3), 207-210.

Larson, L. M., Heppner, P. P., Ham, T., & Dugan, K. (1988). Investigating multiple subtypes of career indecision through cluster analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 439-446.

Latham, G. P. & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300.

Lee, T. W. (1999). *Using qualitative methods in organizational research*. Thousand Oaks: Sage.

Lee, T. W.; Mitchell, T. R. & Sablinski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational Psychology, 1979–1999. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (S. 101-127). Hoboken: John Wiley & Sons.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34(3), 293-298.

Lent, R. W.; Larkin, K. C. & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34(3), 279-288.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.

Lent, R. W.; Brown, S. D.; Brenner, B. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474-483.

Lent, R. W.; Brown, S. D.; Talleyrand, R.; McPartland, E. B.; Davis, T.; Chopra, S. B.; Alexander, M. S.; Suthakaran, V. & Cha, C.-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping Strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.

Lent, R. W.; Brown, S. D.; Schmidt, J.; Brenner, B.; Lyons, H. & Treistman, D. (2003a). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458-465.

- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Nota, L. & Soresi, S. (2003b). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 101-118.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In: S. D. Brown & R. W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (S. 101-127). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lent, R. W.; Brown, S. D.; Sheu, H.-B.; Schmidt, J.; Brenner, B. R.; Gloster, C. S.; Wilkins, G.; Schmidt, L. C.; Lyons, H. & Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84-92.
- Lent, R. W.; Taveira, M.; Sheu, H.-B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (2), 190-198.
- Lewin, K. (1999). Studienabbruch in Deutschland. In: M. Schröder-Gronostay & H. D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 17-50). Neuwied: Luchterhand.
- Li, C. & Kerpelman, J. (2007). Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56(1-2), 105-115.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15(3), 273-309.
- Locke, E. A.; Shaw, K. N.; Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lopez, F. G. & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling & Development*, 65(6), 304-307.
- Lüdtke, O. (2006). *Persönliche Ziele junger Erwachsene*. Münster: Waxmann.
- Macera, M. H. (2006). Psychology as a profession: An effective career exploration and orientation course for undergraduate psychology majors. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 367-371.
- Maier, G. W. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1034-1042.
- Martin, D. C. & Bartol, K. M. (1986). Holland's Vocational Preference Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator as predictors of vocational choice among Master's of Business Administration. *Journal of Vocational Behavior*, 29(1), 51-65.
- Mayer, K. U. (1986). Structural constraints on the life course. *Human Development*, 29, 163-170.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- McAuliffe, G. J. (1991). Assessing and treating barriers to decision making in career classes. *The Career Development Quarterly*, 40(1), 82-92.
- Meir, E. I.; Melamed, S. & Dinur, C. (1995). The benefits of congruence. *The Career Development Quarterly*, 43(3), 257-266.
- Minks, K.-H. & Briedis, K. (2005). *Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's Theory. In: D. Brown (Ed.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (S. 145-196). San Francisco: Jossey-Bass.
- Müller, G. F. (2001). *Lebenslanges Lernen*. Landau: Petra Knecht.
- Multon, K. D.; Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, T. (2010). Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2009, March 4th). *Multilevel Modeling With Latent Variables Using Mplus: Cross-Sectional Analysis*. [WWW document]. Zugriff am 13.03.2012: <http://www.statmodel.com/download/Topic%207-v25.pdf>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2010). *Mplus 6* [Computer Software]. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nagy, G. (2006). Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen. Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin. Zugriff am 19.06.2009: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002714
- Nachtigall, C. & Suhl, U. (2002). Warum kompliziert, wenn es auch einfach geht? Teil 1: Zur Analyse intraindividuelle Veränderung. *metheval report 4(3)*. Zugriff am 17.02.2010: http://www.metheval.uni-jena.de/materialien/reports/report_2002_03.pdf
- Niles, S. G. (1993). The timing of counselor contact in the use of a computer information delivery system with adult career counseling clients. *Journal of Employment Counseling*, 30(1), 2-12.
- Nimon, K. & Allen, J. (2007). A review of the retrospective pretest: Implications for performance improvement evaluation and research. *Workforce Education Forum*, 34(1), 36-56.
- Nurmi, J.-E. (1992). Age differences in adult life goals, concerns, and their temporal extension: A life course approach to future-oriented motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 15(4), 487-508.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70(3), 385-420.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2000). Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. *Zeitschrift für Psychologie*, 208(3-4), 406-430.
- Osipow, S. H. (1983). *Theories of career development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36(2), 122-131.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 147-154.
- Osipow, S. H.; Carney, C. G. & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9(2), 233-243.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton, Mifflin and Company.
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43(1), 63-79.

Rayman, J. R.; Bernard, C. B.; Holland, J. L. & Barnett, David C. (1983). The effects of a career course on undecided college students. *Journal of Vocational Behavior*, 23(3), 346-355.

Reese, R. J. & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252-266.

Reichert, S. & Tauch, C. (2003). Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Zugriff am 10.02.2009: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_full.pdf

Reuter, T., Ziegelmann, J. P., Wiedemann, A. U., Geiser, C., Lippke, S., Schütz, B. & Schwarzer, R. (2010). Changes in Intentions, Planning, and Self-Efficacy Predict Changes in Behaviors: An Application of Latent True Change Modeling. *Journal of Health Psychology*, 15, 935-947.

Robbins, S. B.; Lee, R. M. & Wan, T. T. H. (1994). Goal continuity as a mediator of early retirement adjustment: Testing a multidimensional model. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 18-26.

Robbins, S. B. & Patton, M. J. (1985). Self-psychology and career development: Construction of the Superiority and Goal Instability scales. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 221-231.

Robitschek, C. & Cook, S. W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1), 127-141.

Rottinghaus, P. J.; Larson, L. M. & Borgen, F. H. (2003). The relation of self-efficacy and interests: A meta-analysis of 60 samples. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 221-236.

Rowold, J. (2004). CES-D. Career Exploration Survey - deutsche Fassung. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Psychologisches Institut II. Zugriff am 14.05.2009: <http://wwwpsy.uni-muenster.de/Psychologie.inst2/AEHell/personen/rowold/index.html>

Sader, M. & Weber, H. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Weinheim: Juventa.

Sattorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514.

Satterfield, C. D. (2000). Effects of institutional integration and career decision making self efficacy on academic persistence among college freshmen. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(3), 886.

Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363-373.

Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction. A developmental theory of vocational behavior. In: D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (S. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. & Lent, R. W. (1994). *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*. Palo Alto: CPP Books.

Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von "Employability" und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 607-625.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8, 23-74.
- Scheibner, N., Hapkemeyer, J. & Soellner, R. (2009). Das Praktikum im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. *Report Psychologie*, 9, 394-395.
- Schiefele, U.; Krapp, A.; Wild, K. -P. & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335-351.
- Schomburg, H.; Teichler, U.; Doerry, M. & Mohr, J. (2001). Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg: Fit for Business.
- Scott, A. B. & Ciani, K. D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision-making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34(3), 263-285.
- Scott, M. D. (1992). Internships add value to college recruitment. *Personnel Journal*, 71(4), 59-63.
- Slaney, R. B. & MacKinnon-Slaney, F. M. (1986). Relationship of expressed and inventoried vocational interests of female career counseling clients. *Career Development Quarterly*, 35, 24-33.
- Smolka, S.; Liepmann, D.; Wirth, M. & Torjus, N. (2006). Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen. In F. Lösel & D. Bender (Hrsg.), *Humane Zukunft gestalten. 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ; Nürnberg, 17. bis 21. September 2006* (S. 337). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Soellner, R., Hapkemeyer, J. & Scheibner, N. (2010). *Praktikumsoptimierung und Innovationstransfer in Bachelorstudiengängen. Projektbericht*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Soellner, R., Scheibner, N., Hapkemeyer, J. & Fink, C. (2008). Erwartungen an das Praktikum im Studium - Anregungen zur Entwicklung von Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(4), 34-46.
- Spokane, A. R.; Meir, E. I. & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57(2), 137-187.
- Stevens, N. D. (1973). Job-seeking behavior: A segment of vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 3(2), 209-219.
- Steyer, R.; Hannover W.; Telser C. & Kriebel, R. (1997a). Zur Evaluation intraindividuelle Veränderung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 26(4), 291-299.
- Steyer, R.; Eid, Michael & Schwenkmezger, P. (1997b). Modeling True Intraindividual Change: True Change as a Latent Variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1), 21-33.
- Stumpf, S. A. & Colarelli, S. M. (1980). Career exploration: Development of dimensions and some preliminary findings. *Psychological Reports*, 47(3), 979-988.
- Stumpf, S. A.; Colarelli, S. M. & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191-226.
- Suhl, U. & Nachtigall, C. (2002). Warum kompliziert, wenn es auch einfach geht? Teil 2: Ergebnisse einer Simulationsstudie zum Vergleich von Veränderungskennwerten. *metheval report* 4(4). Online verfügbar unter http://www.metheval.uni-jena.de/materialien/reports/report_2002_04.pdf, [18.02.2010].
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (S. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E.; Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In: D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (S. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. & Hall, D. T. (1978). Career development: Exploration and planning. *Annual Review of Psychology*, 29, 333-372.
- Super, D. E. & Jordaan, J. P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(1), 3-16.
- Taveira, M. D. C. & Rodriguez-Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(2), 189-207.
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401.
- Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Taylor, K. M. & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31.
- Tracey, T. J. G. & Darcy, M. (2002). An idiographic examination of vocational interests and their relation to career decidedness. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 420-427.
- Tuckman, B. W. (1974). An age-graded model for career development education. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 193-212.
- Tziner, A.; Meir, E. I. & Segal, H. (2002). Occupational congruence and personal task-related attributes: How do they relate to work performance? *Journal of Career Assessment*, 10(4), 401-412.
- Universität Konstanz: AG Hochschulforschung (2010). *Randauszählung Studienqualitätsmonitor 2010. Universitäten und Fachhochschulen*. Hannover: HIS-Institut für Hochschulforschung.
- Vannotti, M. (2005). *Die Zusammenhänge zwischen Interessenkongruenz, beruflicher Selbstwirksamkeit und verwandten Konstrukten*. Göttingen: Cuvillier.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Werbelt, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57 (3), 379-394.
- Wiese, B. S. (2000). *Berufliche und familiäre Zielstrukturen. Ein Anwendungsbeispiel zum Meta-Modell der selektiven Optimierung mit Kompensation*. Münster: Waxmann.
- Wiese, B. S. (2004). Berufliche Ziele als entwicklungsregulative Herausforderung. In: B. S. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung* (S. 11-34). Frankfurt am Main: Campus.
- Wiese, B. S. & Schmitz, B. (2002). Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 80-94.
- Wild, K.-P & Zimmermann, M. (2005). Betriebliche Berufsausbildung vor dem Studium: Auswirkungen auf Studienmotivation, Lernstrategien und Lernleistungen. In: S. R. Schilling, J. R. Sparfeldt, C. Pruisken & D. H. Rost (Hrsg.), *Aktuelle Aspekte pädagogisch-*

psychologischer Forschung. Detlef H. Rost zum 60. Geburtstag (S. 179-195). Münster: Waxmann.

Williams, T. W. & Betz, N. E. (1994). The relationships among occupational and task-specific measures of career self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 2(4), 341-351.

Winteler, A.; Sierwald, W. & Schiefele, U. (1988). Interesse, Leistung und Wissen: Die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. *Empirische Pädagogik*, 2, 227-250.

Zirkel, S. & Cantor, N. (1990). Personal construal of life tasks: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 172-185.

Anhang A: Interviewleitfaden zu beruflicher Zielklarheit und beruflicher Erkundung im Studium*EINSTIEG*

- In welchem Studiengang studierst Du (Bachelor, Master, Diplom, Magister)?
- In welchem Semester studierst Du?
- Wie alt bist Du?
- Hast Du vor diesem Studium schon etwas anderes studiert oder eine Berufsausbildung gemacht?

Heute möchte ich gerne mit Dir über Deine berufliche Zukunft sprechen. Ich habe schon einen Fragenkatalog vorbereitet. Ich möchte jetzt aber nicht ganz strikt durch die Fragen durchgehen, sondern es soll sich ein Gespräch entwickeln. Du kannst jederzeit nachfragen, wenn Du eine Frage nicht verstanden hast oder Dir etwas unklar ist.

TEIL A: Berufliche Ziele

- Du bist ja gerade mitten in Deinem Studium. Hast Du Dir denn schon Gedanken gemacht, was Du nach dem Studium machen möchtest?
- Welche Gedanken gehen Dir so durch den Kopf, wenn Du an Deine berufliche Zukunft denkst?
- Welche Ziele hast Du für Deine berufliche Zukunft?
Mögliche Nachfragen:
 - Wie stellst Du Dir denn Deine zukünftige Arbeitssituation vor?
 - Was hast Du für Anforderungen an Deine zukünftige Arbeitsstelle?

TEIL B: Gründe für die Zielklarheit und die beruflichen Ziele

- Was hat zur Entstehung Deiner beruflichen Ziele beigetragen?

TEIL C: Personale und situative Ressourcen

Wenn unklar:

- Wie empfindest Du das, dass Du noch nicht so zielklar bist?
- Was tust Du dafür, dass Du zielklarer wirst?

Für alle:

- Woran liegt es, dass Du Dir noch nicht so klar/so klar über Deine beruflichen Ziele bist?
- Von wem erfährst Du Unterstützung bezüglich Deiner beruflichen Ziele?

Wenn keine Unterstützung: Von wem und wie Unterstützung gewünscht?

Teil D: Ressource Universität – Unterstützung bei der Zielfindung und Berufsvorbereitung

- Wie hat Dein Studium zur Zielfindung beigetragen?

Wenn nicht: Was könnte die Universität tun, um Dich in der beruflichen Zielfindung zu unterstützen?

- Wie unterstützt Dich Deine Universität bezüglich Deiner beruflichen Ziele?
- Wie kann die Universität Dich bei der Verfolgung Deiner beruflichen Ziele (noch) unterstützen?
- Wie kann die Universität die Studierenden bei der Berufsvorbereitung unterstützen?

TEIL E: Verfolgung beruflicher Ziele / Berufsvorbereitung

Du hast ja jetzt einige berufliche Ziele genannt: *Genannte Ziele wiederholen*

Zu jedem Ziel einzeln folgende Fragen:

- Was möchtest Du für das Ziel XY in noch während des Studiums tun?
- Was hast Du bisher für dieses Ziel getan?
- Was könntest Du noch tun, um dieses berufliche Ziel zu erreichen?

Aufgreifen der Ziele, die eventuell nicht verfolgt werden möchten:

- Was könntest Du tun, um diesen Zielen näher zu kommen?
- Was sind Hindernisse, die das Erreichen Deiner beruflichen Ziele behindern (können)?

TEIL F: Berufsvorbereitende Maßnahmen

- Wie hast Du Dich bisher auf das Berufsleben vorbereitet?

Wenn ja:

- Wieso bereitest Du Dich mittels XX auf das Berufsleben vor?
- Welche Hindernisse hast Du bisher bei der Berufsvorbereitung erlebt?
- Wie hast Du reagiert?

Wenn keine Vorbereitung:

- Was sind die Gründe dafür, dass Du Dich bisher noch nicht aufs Berufsleben vorbereitet hast?
- Welche Bedeutung hat für Dich die Berufsbereitung während des Studiums? Warum?
- Welche Maßnahmen fallen Dir generell ein, die der Berufsvorbereitung dienen?

TEIL F: Einstellung gegenüber Master

Du studierst ja in einem Bachelorstudiengang. Daran kann sich ja ein Masterstudiengang anschließen. Hast Du Dir schon Gedanken gemacht, ob Du Dich für einen Master bewerben wirst?

- Was spricht Deiner Meinung nach für das Absolvieren eines Masters?
- Was spricht Deiner Meinung nach gegen das Absolvieren eines Masters?
- Was tust Du derzeit, um mich Dich auf ein Masterprogramm vorzubereiten?
- Was könntest Du tun, um Dich auf den Master vorzubereiten?

Anhang B: Ladungen der Indikatoren auf die latenten Variablen im Modell zur Beziehung zwischen beruflicher Zielklarheit und Haltung zum Studium

Latente Variable	Indikator	standardisiertes Beta
Berufliche Zielklarheit	bzk1	.674
	bzk2	.817
	bzk3	.893
Interesse am Studium	int1	.423
	int2	.687
	int3	.602
Selbstwirksamkeits- erwartungen	sw1	.681
	sw2	.743
	sw3	.770
	sw4	.730
	sw5	.681
	sw6	.620
	sw7	.716
Haltung zum Studium	mot	.633
	sicher	.744
	zuf	.732

Anhang C: Offen genannte Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele der Kategorie „Sonstiges“

Entwicklungsorientierte Ziele	Leistungsorientierte Ziele
Diplomarbeit über ein berufsrelevantes Thema, z.B. über die Work-Life-Balance von Therapeuten, durch qualitative Interviews von erfahrenen Therapeuten lernen	ein weiteres Praktikum - einen Betrieb suchen, in dem ich meine Diplomarbeit schreiben kann (zu einem für mich berufstechnisch interessanten Thema)
Vorbereitung meiner Master-Arbeit, Vertiefung und Intensivierung, Weiterführen von Kontakten	reinhauen
Wechsel des Zweiffachs.	Lagervorbereitung für eigenen Laden
theoretisches Wissen auf das zukünftige Berufsleben beziehen können	weiter studieren trotz kompletter Selbstfinanzierung, Arbeit finden
Im Beruf meinen Erststudiengang und meinen Ergänzungsstudiengang verbinden können, sprich Rehabilitation mit Prävention und Gesundheitsförderung zu kombinieren! Z. B. Arbeit im Ministerium oder Behörden oder der Wissenschaft Ps: Dieser Fragebogen erfasst	
meine Kreativität stärker nutzen und in Projekte einbringen	
finanzielle Sicherheit, Kontakte knüpfen	

Anhang D: Beispielzitate zu genannten Ziele zur Berufsvorbereitung und/oder Klärung beruflicher Ziele

Ziel	Zitate
Praktikum	„Ein Praktikum in einem Unternehmen machen, um weitere fachliche und soziale Kompetenzen zu erwerben oder erweitern. Ggf. um Anregungen für ein Masterarbeitsthema zu erhalten. Um Kontakte zu knüpfen und Einblicke in mögliche Berufsfelder zu erhalten.“
fachnaher Nebenjob	„HiWi Stelle suchen und Einblick in die hochschulinternen Strukturen erhalten, um den Beruf des Wissenschaftlers als eine mögliche berufliche Tätigkeit mitzubedenken.“
Forschungsprojekt	„Durchführung eines Lehrforschungsprojektes mit Datenerhebung und -auswertung“
verschiedene Gebiete des Studienfachs erkunden	„Ich werde einfach weiter studieren mit den Veranstaltungen, welche mir angeboten sind, und sich daraus das mitzunehmen, was man als praktisch relevant sieht und weiter das Spektrum der Psychologie entdecken, um zu sehen, was es für Möglichkeiten für mich gibt“;
Informationssuche zu Berufsbildern	„Informationen sammeln über verschiedene mögliche Berufsfelder“; „Ich möchte mehr Informationen über die Psychologie im Allgemeinen und deren Tätigkeitsbereiche erfahren.“
Weiterbildung (fachspezifische Methoden, Sprachen)	„Englisch schriftlich verbessern -> TOEFEL Test -> weitere Auslandserfahrungen sammeln“; „Zusatzausbildung Coaching im März abschließen, weiter Erfahrungen mit Klienten sammeln“; „Meinen praktischen Umgang mit Kindern- und Jugendlichen in Krisenfällen schulen. (In meiner Honorarstelle in einer Krisenwohnung).“
Auslandsaufenthalt	„Ich möchte mich für ein Erasmus-Semester bewerben (zur Berufsvorbereitung in dem Sinn, dass ich mich einem neuen Land öffne).“; „Ich möchte mich darum kümmern, dass ich mein Praktikum auf der Polarstern oder in der Station in der Antarktis machen kann.“
in der Zielfindung voranschreiten	„Entscheiden ob ich promoviere, anfangs zu arbeiten, eine Psychotherapieausbildung machen will, noch was anderes studiere, oder eine andere Arbeit im Ausland, lange verreise“; „Mein Ziel ist, herauszufinden, ob ich nun als Arzt praktisch im Krankenhaus tätig sein möchte oder lieber in die Forschung gehen werde später“
Selbstexploration	„Mich selbst finden“; „Durch Beschäftigung mit mir wichtigen Themen, die für meine Berufswahl bedeutsam sein könnten, Auseinandersetzung mit möglichen Feldern, in denen ich es mir vorstellen könnte später zu arbeiten.“

[Fortsetzung der Tabelle auf folgender Seite]

[Fortsetzung der Tabelle]

Kurse/Klausuren bestehen	„Ich möchte eine Diplomprüfung in den Semesterferien vorziehen und im kommenden Semester mein Praktikum machen.“ „Ich möchte die fehlenden Scheine machen, um dann die Diplomarbeit in Angriff nehmen zu können.“
Abschlussarbeit schreiben oder beenden	„Keine Zeit - Diplomarbeit muss geschrieben werden.“; „Magisterarbeit abgeben, Abschluss ermöglicht erste Anstellung.“
Studium oder Studienabschnitt abschließen	„Mein 1.Staatsexamen ablegen... davon hängt mein nächster Schritt, das Referendariat ab.“; „Mein Ziel ist es derzeit einen qualifizierten Abschluss zu erhalten (Master of Science), damit ich zukünftig weiterführende Ausbildungen machen kann, z.B. als Therapeut“
Kurse/Klausuren bestmöglich bestehen	„Meine Durchschnitts-Note, die ich mir letztes Semester ziemlich versaut habe, wieder aufbügeln, indem ich mich mehr auf mein Studium konzentriere.“; „Klausuren mit Bestnote abschließen, eventuelle spätere Förderung?“
Studium oder Studienabschnitt bestmöglich abschließen	„Einen guten Abschluss erreichen, der mich für meinen Beruf qualifiziert“; „Studienabschluss mit bestmöglichen Noten, um danach meine Promotion zu beginnen“
Abschlussarbeit bestmöglich abschließen	„Ich möchte meine Diplomarbeit abgeben und sie vorher so vervollkommen, dass ich eine Eins bekomme“
Stellensuche und Bewerben	„eine Stelle im angestrebten Bereich finden“; „einen Arbeitsplatz finden, welcher inhaltlich und gehaltsbezogen einem Hochschulabschluss angemessen ist“

Anhang E: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung leistungsorientierter Ziele aus Studierendensicht

Ziel	Förderliche Faktoren	hemmende Faktoren
Studium oder Studienabschnitt abschließen	<ul style="list-style-type: none"> - Jobangebot an der Uni und konkreter Themenvorschlag, der meine Interessen und Fähigkeiten trifft - viel Lernzeit aufgewendet - Gute Planung - Selbstdisziplin, - Kinderwunsch treibt mich voran, da ich ja zumindest mein Vordiplom haben möchte, bevor ich schwanger werde :) - Ich habe fleißig gelernt für mein Vordiplom, - Eigeninitiative, dadurch doch Seminarplätze bekommen - Der Ehrgeiz zum erneuten Lernen und Hausarbeiten schreiben ist nach einer harten Prüfungsphase für das Staatsexamen etwas zurückgegangen, aber da der Wunsch nach wie vor besteht das Erweiterungsstudium zu beenden, denke ich, dass ich genügend Motivation habe 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitmangel - Organisation der Uni, da ich keine Seminarplätze bekommen habe - Es hat sicher an der nicht ausreichenden Absprache und Vereinbarung mit dem Prüfer gelegen. - Die Korrigiergeschwindigkeit mancher Prüfer und die Bearbeitungs- und Durchlaufzeiten des Prüfungsbüros; man verbringt beinahe mehr Zeit mit der Bürokratie als mit dem Lernen selbst.
Kurse/Klausuren bestehen	<ul style="list-style-type: none"> - lernen - Ich hab viel gelernt. - Es hat mir meine fleißige Arbeit geholfen. - Große Toleranz der Dozenten bei Abgabeterminen von Hausarbeiten führen dazu, dass ich mir wesentlich mehr Zeit für die Hausarbeiten nehme. Daher sind zwei Hausarbeiten noch nicht fertig. - der Beginn einer Psychotherapie - Zur Erreichung meines Ziels hat beigetragen, dass ich neben meinem Praktikum noch eine Vorlesung (mit anschließender Klausur) besucht habe 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeiten hat es mir das bereitet, dass wir zum größten Teil alles auswendig lernen müssen. - Gehindert hat mich, dass ich ein Praktikum absolviert habe und nicht alle Seminare nebenher besuchen konnte um scheinfrei zu werden. Unterbrechung des Studiums für befristete Arbeitsstelle - zu wenig Zeit um konsequent zu lernen - Zeitmangel, Krankheit der Kinder und eigene Krankheit - Zeitdruck, Stress, Umwelt - Ich stand mir selbst im Weg. - 20h Arbeitszeit die Woche und meine Freizeitaktivitäten - Nebenjob

[Fortsetzung der Tabelle auf folgender Seite]

[Fortsetzung der Tabelle]

Kurse/Klausuren bestmöglich bestehen	<ul style="list-style-type: none"> - innere Motivation, weil Masterstudienplätze nicht jeder bekommt. folglich muss man in seinen Prüfungen bestmöglich abschließen - Disziplin beim Lernen, Ehrgeiz, den Bachelorabschluss zu erreichen - Ich habe mich wirklich bemüht und gewissenhaft gelernt. - stures Auswendiglernen für Klausuren erforderlich - Keine Freizeit mehr zu haben, hat dazu beigetragen, dass ich meine Scheine gemacht habe.. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gehindert hat mich meine Arbeit daran, schneller meine Scheine zu machen - Ich habe mein Ziel nicht ganz erreicht, weil ich ein bisschen faul war und ein bisschen Angst hatte die Sache anzupacken
Prüfungs- oder Abschlussarbeitsvorbereitung	-	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Hinderung trug dazu bei, vielmehr eine Interessenverschiebung. Ich lege nun doch einen Auslandsaufenthalt, zwischen mein damals genanntes Ziel, ein.
Abschlussarbeit schreiben oder beenden	<ul style="list-style-type: none"> - Ich will mit meinem Studium fertig werden und wäre mit mir selbst unzufrieden, wenn ich den Prozess hinauszögere. Man fühlt sich besser, wenn man seinen eigenen Ansprüchen gerecht wird. - Das Studium in absehbarer Zeit abschließen zu können hat besonders zur Erreichung dieses Ziels beigetragen. - Besonders beigetragen hat die engagierte Dozentin, die von sich aus eine Betreuung anbot und sich auch nicht vor schwierigen Themen scheut. Leider ist sie bald nicht mehr an der Uni, was der seit einigen Jahren betriebenen akademischen Einengung der Uni zuzuschreiben ist. - beigetragen hat die Priorität, die ich dem Ziel eingeräumt habe; 	<ul style="list-style-type: none"> - Antriebslosigkeit - Probleme mit Prüfungsterminen und Themenfindung der Magisterarbeit - eigene Faulheit, Familie (Kleinkind) - Bei empirischen Diplomarbeiten steckt der Teufel im Detail! - Das Ziel war, meine Diplomarbeit zu schreiben. Ich habe sie zwar noch nicht geschrieben (war auch in diesem Zeitraum nicht zu erwarten), aber immerhin habe ich ein Thema und bin dabei, das Exposé zu schreiben. - private Angelegenheiten und Familie, Nebenjobs - Drei Jobs und ein Praktikum - da kommt man zu nichts mehr.
Stellenangebote suche und bewerben	<ul style="list-style-type: none"> - immer wieder die Überwindung des Schweinehundes und Glück - Es hat alles so geklappt, wie ich es wollte. Ich habe von meinem bevorzugten Krankenhaus eine Zusage bekommen und werde dort auch arbeiten. - finanzieller Druck (Bewerbungen zu schreiben war nötig für finanzielle Unabhängigkeit durch ersten Job) - genug vom Studieren + Vorfreude auf das Arbeitsleben 	<ul style="list-style-type: none"> - fehlende Stellenangebote - keine positive Antwort auf Bewerbungen

Anmerkung: N = 49.

Anhang F: Förderliche und hemmende Faktoren bei der Verfolgung entwicklungsorientierter Ziele aus Studierendensicht

Ziel	Förderliche Faktoren	hemmende Faktoren
Informationssuche zu Berufsbildern	<ul style="list-style-type: none"> - Stelle als Hilfskraft bekommen - Lehrveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen nicht ausreichend muss mich nicht sofort festlegen
verschiedene Gebiete des Fachs erkunden	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrveranstaltungen mit einem engagierten Dozenten - Die Realisierung, dass ich mich langsam entscheiden muss, was ich nach dem Bachelor mache und wo. - Vorlesungen in der Uni waren hilfreich - 	<ul style="list-style-type: none"> - Studienordnung - Befassen mit den Themen der Psychologie gehindert
extracurriculare Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Qi Gong Lehrer hat mir vertraut und sich auch Zeit für Gespräche genommen, wenn sich Probleme auftaten oder ich Frage hatte. Dadurch entwickelte ich auch selbst Vertrauen in meine Fähigkeiten. Wichtig war auch nicht so viel zu grübeln - a) Gruppenarbeit b) regelmäßiges Selbststudium c) Fleiß d) Hartnäckigkeit - es verbessert sich einfach mit der Zeit - ich hatte die Möglichkeit in den Semesterferien viele Dienste zu übernehmen und konnte damit Erfahrungen sammeln, außerdem habe ich Zeit gefunden mich ergänzend mit Fachliteratur auseinander zu setzen. - - Studieninhalte, Literatur 	<ul style="list-style-type: none"> - Es war sehr schwierig meine Diplomarbeit, die Ausbildung und meine studentische Hilfskraftstelle, sowie ein Praktikum unter einen Hut zu bringen. - zu theoretische Vorlesungen - Allgemeine Unsicherheiten über die Gestaltung meiner nahen Zukunft im Sinne eines Beibehaltens oder Wechsels des Studienfaches führten zur Blockade weiterführender Schritte in der Ausgestaltung des aktuellen Studienplanes
Auslandsaufenthalt	-	<ul style="list-style-type: none"> - Was mich daran gehindert hat, dieses Ziel zu erreichen, ist, dass ich im Moment noch zu unorganisiert bin bzw. noch nicht im Klaren bin, ob der Zeitpunkt gut ist - Habe meine Nebenfachabschlussprüfungen absolviert, dazu etwas länger gebraucht als erwartet - Mein Auslandsaufenthalt ist anders verlaufen als geplant, daher konnte ich mein Praktikum noch nicht machen. - Finanzielle Probleme

[Fortsetzung der Tabelle auf folgender Seite]

[Fortsetzung der Tabelle]

Forschungsprojekt	<ul style="list-style-type: none"> - ich habe Unterstützung von meinen Professoren in der Ethnologie bekommen. Allerdings eher auf theoretischer Ebene, vor allem mit Blick auf die Beantragung eines Stipendiums. - große Lust an der Planung und Durchführung von Projekten und Studien bekommen habe. Dadurch bin ich nun in meiner einst sehr sicheren Berufswahl, in der klinischen Psychologie, doch nicht so sicher 	
fachnahen Nebenjob finden	<ul style="list-style-type: none"> - Durchhaltevermögen. Den Kontakt gesucht, Beworben und vor allem fachfremde Kenntnisse haben im Bewerbungsverfahren den entscheidenden Vorteil gebracht 	<ul style="list-style-type: none"> - ungenügend fachspezifische Kenntnisse (der Job erforderte spezielle Kenntnisse in einem Gebiet, für das ich mich bisher nicht beschäftigt hatte)
Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit des Praktikumsbetriebs, Stellenangebote an der FU, studentische Kommunikation (schwarzes Brett) - Ich hatte Glück dass meine Wunschstelle doch noch freigeworden ist und man mich dann gern als Praktikantin genommen hat. Außerdem ist die Stelle, die Arbeit, meine Aufgaben und die Arbeit des Vereins tatsächlich so wie ich mir das vorgestellt habe - Meine Motivation im Allgemeinen hat mir dabei geholfen! - mein Ehrgeiz, die Angst, ich könnte keinen guten Platz mehr bekommen und der Spaß bei der Recherche selbst - Ich habe 2 Praktikumsplätze gefunden, eines beginnt allerdings erst im August. - Auswahlgespräche laufen noch - dennoch klare Vorstellung, was ich von diesem Praktikum erwarte - Bekannte haben geholfen 	<ul style="list-style-type: none"> - Das eine Praktikum ist eher sporadisch und deshalb nicht so geeignet, mir meine beruflichen Ziele klar zu machen, wie ich gehofft hatte - Der Stundenplan lässt einem eigentlich keine Zeit während des Semesters Praktika, Mitarbeit in einer Praxis o.ä. zu machen. Die Prüfungsperioden werden so spät festgelegt, dass die Semesterferien erst spät geplant werden können. Schlechte Organisation - Das Praktikum war dann doch nicht so nah mit dem Gebiet verwandt, in dem ich später tätig sein möchte. - Ich konnte an der Universität ein Forschungspraktikum absolvieren, wodurch ich andere Dinge, die zunächst wichtiger waren, waren hinderlich: - Prüfungen, Wohnungssuche - meine Berufstätigkeit hat mich gehindert bzw. die Starre Struktur des Studiums - Unklare Vorstellung davon, was ich genau will - Der Aufbau von Kontakten wurde mir aufgrund von Desinteresse meiner Gegenüber verwehrt.

[Fortsetzung der Tabelle auf folgender Seite]

[Fortsetzung der Tabelle]

in der Zielfindung voranschreiten	<ul style="list-style-type: none"> - Zeit zu haben, im Internet recherchieren, Freunde treffen, Ideen sammeln, Informationsbeschaffung, Kontakte knüpfen - Ich habe während meiner Dipl. Arbeit gemerkt, dass es mir zwar Spaß macht, wissenschaftlich zu arbeiten. Aber ich traue es mir nicht wirklich zu, in die Forschung zu gehen und möchte lieber was anderes machen - Die Frage, welche Stellen mich eigentlich interessieren, hat mir deutlicher gezeigt, was mich reizt, aber zu einer endgültigen Entscheidung bin ich noch nicht gekommen. 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum Zeit gehabt, darüber nach zu denken, was ich eigentlich will, wie mein zukünftiges Berufsleben aussehen könnte - Es ist nicht möglich durch EIN Praktikum das gesamte klinische Berufsfeld der Psychologie zu erfassen, demnach bin ich zwar etwas aber nicht viel klüger - Ich brauche noch Zeit:) - Das Praktikum verlief anders als ich erwartet hatte! - Beratung fehlte, zu wenig Informationen über die Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten - Abschlussprüfungen nahmen viel Zeit ein, sodass ich immer nur in weniger akuten Phasen über meine Zielfindung nachgedacht habe.
Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Neue Bekanntschaften, Psychoanalyse, Körpertherapie, Altern - 2 Dozenten aber haben aber durch ihre Seminare einige hilfreiche Tipps gegeben, haben Berufsfelder angezeigt - Praktikum hat sehr (!) dazu beigetragen, sowie meine fachnahe Tätigkeit, die ich seit Januar ausführe. 	<ul style="list-style-type: none"> - mehr von den Seminaren im Masterstudiengang erwartet, was einen differenzieren Blick auf die mögliche Praxis angeht; mehr Tipps von Dozenten erwartet - v. a. Zeitdruck und folglich Stress und Anspannung haben zu Frustration geführt - zu wenig Zeit neben Studium und Job
sonstige entwicklungsorientierte Ziele		

Anmerkung: N = 53